Le français écrit au secondaire

une enquête et ses implications pédagogiques

Québec

86-0177/

LE FRANÇAIS ÉCRIT AU SECONDAIRE

Une enquête et ses implications pédagogiques

Le français écrit au secondaire

Une enquête et ses implications pédagogiques

par

Conrad Bureau

Cet ouvrage a été publié
par le service des communications
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration:

Sylvie Dugas
Service des communications

Réal D'Amours

© 1985 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction pour fins commerciales, par procédé mécanique ou électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal - 2e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-09032-6

TABLE DES MATIÈRES

Page

Remerciements 11

Avertissement 13

PRÉSENTATION 15

INTRODUCTION 17

Une question d'attitude 19

Et ailleurs ? 19

Langue et « virage technologique » 20

Le conflit des générations 22

Nos objectifs 23

CHAPITRE PREMIER :

Enquête et corpus 25

Lieu de l'enquête 27

Date de l'enquête 28

Modalités de l'enquête 31

Les sujets ou les thèmes choisis 32

Description du corpus 33

CHAPITRE II :

Analyse des erreurs en français écrit 35

Qualité du français et français de qualité 37

Erreur, faute, maldonne, écart ? 38

Le problème de la norme 38

Analyse scientifique et arbitraire 39

- Grille d'analyse 41
- Conclusion 52
- À propos de notre grille 53

CHAPITRE III :

Analyse statistique 55
Introduction 57
Moyenne d'erreurs par copie 57
Pourcentage d'erreurs de chaque catégorie 58
Variables linguistiques et paramètres 62
- Paramètre *sexe* 64
- Paramètre *moyenne générale* 69
- Paramètre *milieu* 73

CHAPITRE IV :

Implications pédagogiques 79
Erreur ou rigueur 81
Grammaire 83
- Accord du nom 83
- Accord du participe passé 86
- Accord du verbe 87
- Accord du déterminant et de l'adjectif qualificatif 89
- Emploi des modes 90
- Accord du pronom 91
- Emploi des temps 92

Orthographe 92
- Orthographe des lexèmes, y compris le radical des verbes 92
- Majuscules 95
- Homophonie entraînant confusion graphique 96
- Graphème ajouté par influence de l'oral 97

Syntaxe 98
- Emploi du substitut 98
- Absence d'un élément 99
- Emploi de la préposition 99
- Construction erronée 99
- Emploi de la conjonction 100

Sémantique 101
Anglicismes, code écrit, morphologie 102

CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS 105
Pédagogie et régularité 107
Pédagogie et erreur 108
Le français écrit et les programmes 109
Résultats d'une toute nouvelle enquête 113

ANNEXES 115
Annexe A : Fiche de renseignements 117
Annexe B : Grille proposée pour l'analyse du français écrit 119
Annexe C : Liste des québécismes acceptés et des québécismes rejetés 121
Annexe D : Spécimens : cinq textes d'élèves dans leur version intégrale 127

BIBLIOGRAPHIE 131

Liste des tableaux

Page

CHAPITRE PREMIER :

I.1 Répartition des élèves 28

I.2 Répartition du corpus 34

CHAPITRE III :

III.1 Moyenne d'erreurs par copie selon le cycle 57

III.2 Pourcentage d'erreurs dans chaque catégorie selon le cycle 58

III.3 Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 1re du secondaire 64

III.4 Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 2e du secondaire 65

III.5 Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 3e du secondaire 65

III.6 Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 4e du secondaire 66

III.7 Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 5e du secondaire 66

III.8 Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 1re du secondaire 69

III.9 Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 2e du secondaire 69

III.10 Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 3e du secondaire 70

III.11 Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 4e du secondaire 70

III.12 Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 5e du secondaire 71

III.13 Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 1re du secondaire 73

III.14 Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 2e du secondaire 73
III.15 Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 3e du secondaire 74
III.16 Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 4e du secondaire 74
III.17 Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 5e du secondaire 75

CHAPITRE IV :

IV.1 Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : grammaire 83
IV.2 Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : orthographe 92
IV.3 Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : syntaxe 98
IV.4 Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : sémantique 101
IV.5 Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : anglicismes, code écrit, morphologie 102

Remerciements

Le présent ouvrage est le résultat d'un projet de recherche qui a été financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC) et par la Faculté des lettres de l'Université Laval. Par la suite, le Conseil de la langue française du Québec a accordé une subvention pour la préparation du manuscrit.

Plusieurs personnes ont collaboré aux recherches de ce projet :
Claude-Raymond LAMONTAGNE, professeur au Département d'informatique ;
Suzanne PICARD, étudiante en linguistique ;
Diane GRÉGOIRE-BELL, étudiante en linguistique ;
Claude VIEL, étudiant en linguistique ;
Hélène DUMAIS, étudiante en linguistique ;
Michel TOUGAS, étudiant en statistiques ;
Charles PLAMONDON, étudiant en informatique ;
Lucie PAQUET, étudiante en linguistique.

C'est avec plaisir que nous soulignons ici la collaboration enthousiaste de ces chercheurs et chercheuses pendant plusieurs années.

Nous tenons également à remercier les trois organismes — principalement le CRSHC — qui ont subventionné ces recherches.

Merci enfin à M. Michel AMYOT directeur des études et recherches au Conseil de la langue française, dont les suggestions ont permis d'améliorer la présentation et le texte de cet ouvrage.

Avertissement

Le texte que vous allez lire est à la fois un essai et un rapport de recherche : un essai sur le français écrit d'élèves du secondaire d'abord, mais aussi un essai sur la langue comme objet social, sur la norme nécessairement mise en cause, sur les attitudes face au français écrit de nos enfants et enfin, un essai sur les suites pédagogiques et didactiques à donner aux résultats de nos recherches ; un rapport de recherche qui, en plus de présenter les résultats et les analyses statistiques, propose une méthodologie de l'analyse du français écrit, une grille qui permet d'établir un diagnostic et, entre autres, un ensemble de critères pour l'identification et l'acceptation des régionalismes, particulièrement des québécismes.

Il est important de préciser que le présent ouvrage et les recherches qui ont contribué à sa préparation n'ont pas été commandés par le Conseil de la langue française. Les premiers résultats de nos recherches étaient disponibles depuis 1982 ; le Conseil de la langue française s'est intéressé aux résultats de ces recherches et a cru bon de les publier, étant donné l'intérêt qu'il porte à tout ce qui concerne le français au Québec. Le manuscrit a été présenté en novembre 1983.

C'est donc à titre de chercheur que nous avons produit cet ouvrage et non à titre de spécialiste dûment mandaté par le Conseil de la langue française pour réaliser, en son nom et selon ses exigences, une recherche spécifique. Nous avons aussi écrit cet ouvrage à titre de francophone intéressé au français, à titre de citoyen qui accepte de se prononcer sur un phénomène linguistique et social, à titre d'enseignant soucieux d'aider les élèves, à titre de parent concerné par l'instruction des enfants **en français,** à titre de linguiste ayant mené plusieurs enquêtes sur le français écrit depuis une dizaine d'années.

Un rapport de recherche, donc, à cause des données et des résultats statistiques, mais également un essai à cause de la volonté de situer ces résultats dans une perspective élargie, celle de la linguistique générale et celle d'un débat social qui n'est qu'à peine amorcé.

Présentation

Depuis sa création, le Conseil de la langue française a porté une attention toute spéciale à la question de l'enseignement du français langue maternelle. Son premier colloque, « La qualité de la langue ... après la Loi 101 », avait accordé une place prioritaire à cette question qui, comme aujourd'hui, alimentait le débat public. Les avis qu'il a récemment fait parvenir au ministre mettent en lumière l'importance, pour l'avenir du fait français chez nous, non seulement de s'exprimer dans la langue officielle, mais également de permettre à un nombre de plus en plus grand de Québécois de s'exprimer, tant oralement que par écrit, dans une langue française de qualité afin de répondre aux exigences croissantes des milieux socio-économiques.

En rendant publique l'étude du professeur Conrad Bureau, le Conseil désire faire connaître des résultats d'une importante recherche sur la maîtrise du français écrit par les élèves du secondaire. Au-delà des étonnements ou des scandales que les résultats d'un tel travail ne manqueront pas de provoquer, le Conseil cherche, par cette publication, à trouver des solutions en collaboration avec tous les intervenants du monde de l'éducation, des milieux socio-économiques, des parents et des étudiants. Les législations linguistiques ne pourront assurer à elles seules l'avenir de la langue française au Québec si la maîtrise de cette langue par les futures générations de travailleurs est insuffisante pour répondre aux besoins de la société. Il est trop tôt pour conclure que l'enseignement - apprentissage du français langue maternelle est à ce point déficient. Il n'est pas trop tôt cependant pour s'interroger sur les conséquences du maintien d'une situation qui, jusqu'à présent dénoncée surtout à partir de critères purement subjectifs, se voit aujourd'hui largement confirmée par des données quantitatives.

Le travail du professeur Bureau sera, à cet égard, d'une grande utilité pour tous ceux qui s'intéressent à l'identification, à la définition, à la description des types de difficultés en français écrit et à la détermination de leurs causes. Cette connaissance et cette compréhension des faits amènent l'auteur à suggérer des moyens concrets pouvant aider les élèves à améliorer leur français écrit.

Pour le Conseil, cette publication s'ajoute aux travaux de recherche et aux efforts de réflexion qui devraient lui permettre de prendre officiellement position au cours des prochains mois sur une question essentielle à l'avenir d'un Québec français.

Michel AMYOT
Directeur
Direction des études
et recherches

Introduction

Une question d'attitude

On a le scandale assez facile au Québec, dès qu'il s'agit de la qualité du français et particulièrement de la qualité du français écrit. « Ils ne savent plus écrire ! » Voilà le reproche habituel qui est repris de génération en génération, de décennie en décennie, sinon à des intervalles plus fréquents.

Toutefois, cette réaction négative se fonde la plupart du temps sur de simples opinions, des à-peu-près, deux ou trois exemples ramassés ici et là et qu'on brandit à la face des enseignants et des enfants comme un épouvantail. En somme, il n'y a scandale que parce qu'il y a des gens qui veulent bien se scandaliser.

Et du scandale, on part à la chasse aux sorcières, puisqu'il faut bien trouver des coupables : l'école évidemment, les enseignants, les programmes, la télévision et bientôt, l'ordinateur. Le plus curieux dans tout cela, c'est que les jugements de valeur négatifs ne sont presque jamais étayés par des données objectives fournies par des enquêtes sur le sujet. En d'autres termes, on accuse sans fournir de justifications, on se scandalise sans apporter de preuves solides à l'appui — certain d'aller chercher l'approbation de la masse en même temps qu'une certaine célébrité ! Malheur donc à ceux et à celles par qui le scandale du « mauvais français » arrive !

Et ailleurs ?

En effet, nous ne sommes pas au Québec les inférieurs de la langue, comme certaines déclarations voudraient nous le laisser ou nous le faire croire. La situation est à peu près la même en France, comme le précise un article récent du *Nouvel Observateur* :

> Depuis cinq ans, on voit grimper chez nous le nombre d'illettrés, des gens à qui l'école a appris à lire et à écrire mais qui ont tout oublié parce qu'ils ne s'en servent pas. Des gens qui regardent le journal télévisé et ne lisent pas, qui n'écrivent jamais, parce qu'ils téléphonent. L'orthographe, c'est du savoir-lire associé à de la mémoire. Lorsqu'on ne lit pas, ou peu, l'orthographe fout le camp...[1]

---

1. Gérard PETITJEAN, « Rentrée. Les jeunes ne savent plus rien ! », *Le Nouvel Observateur*, 9 septembre 1983, p. 38.

Situation semblable également pour l'anglais. Au Canada, l'enquête menée par le professeur F.E.L. Priestley auprès de 450 professeurs dans 25 universités conclut que, d'après l'ensemble des tests effectués, « 45 % des étudiants sont loin de la performance acceptable au niveau universitaire[2]. » L'un des tests consistait à écrire une dissertation ; après correction des 700 dissertations, l'opinion des professeurs a été la suivante : « 75 % des dissertations n'atteignent pas le niveau qu'on exigeait auparavant au début du cycle universitaire[3]. »

Chez nos puissants voisins américains, il n'y a pas non plus de quoi pavoiser : on constate une crise de l'écrit (« *literacy crisis* ») qui a engendré forcément, comme partout ailleurs, une réaction de panique (« *literacy panic* ») :

> While not all colleges and universities are using computers to teach composition, hundreds of them have developed programs to deal with the widely publicized "writing crisis"[4].

On a donc dû avoir recours à des « thérapies d'urgence » :

> In a textbook he has written on English composition, Mr. Lanham calls himself a proponent of a "paramedic method" of helping students improve their writing. It "provides emergency therapy — a first-aid kit — not the art of medicine", he writes. "The only real solution to America's literacy crisis is a mature and reflective training in verbal self-awareness."[5]

Fait remarquable, l'Université de Californie à Los Angeles (U.C.L.A.) consacre à elle seule un budget de 1,6 million de dollars annuellement pour lutter contre cette crise, par le biais de *writing programs* et une foule d'autres services s'adressant non seulement aux étudiants de tous les cycles, mais aussi aux administrateurs. Combien consacrent nos universités et collèges aux mesures d'urgence pour l'amélioration du français écrit ? À moins que nous n'ayons pas besoin de mesures semblables ?

Langue et « virage technologique »

Qu'on ne se fasse pas d'illusions : le « virage technologique » au Québec peut facilement se faire... en anglais ! Si un tel virage se produit chez nous dans la langue des autres, que restera-t-il de la spécificité québécoise ? Nous nous retrouverons, après le virage, en pleine ligne droite et donc, dans un mouvement d'accélération rapide vers une

---

2. Rapport préparé pour l'Association of Canadian University Teachers of English : notre traduction.
3. *Ibid.* ; notre traduction.
4. Malcolm G. SCULLY, " The 'Literacy Panic' Revisited : Writing Begins to Mature as an Academic Field ", *The Chronicle of Higher Education*, June 22, 1981, p. 13.
5. *Ibid.*, p. 13.

assimilation irrépressible, par l'intermédiaire des gadgets sophistiqués du bonheur moderne. Le **virage** technologique aura été masqué alors par le **mirage** technologique qui nous aura apporté, certes, les technologies rêvées, mais en même temps la langue et la culture des autres.

Ce fameux « virage technologique » ne sera pas québécois, s'il ne s'accompagne pas d'un nécessaire virage dans et par la langue. C'est un mythe et une erreur de croire que la science n'a pas besoin de la langue. Car il n'y a de pensée utile qu'exprimée ; et il n'y a de pensée scientifique qu'exprimée rigoureusement et... publiée. De la découverte scientifique et de l'invention, il faut passer à l'application, à la fabrication du produit, à sa distribution et à son utilisation. Toute la société est donc concernée. Concernée dans quelle langue ? Passe encore que les scientifiques publient leurs découvertes en anglais, dans des revues savantes. Mais aux stades ultérieurs, quelle sera la langue de l'application, de la fabrication, de la commercialisation et de l'utilisation quotidienne ? Et quelle sera la qualité de cette langue ? Le « virage technologique » auquel le Québec aspire légitimement ne sera qu'un virage d'importation, s'il ne s'accompagne pas d'un virage de la conscience et de la compétence linguistiques.

Il existe un autre mythe et une autre erreur qui consiste à dire : « Ce n'est pas la langue qui compte, c'est la pensée ». Une pensée solide dans une langue de piètre qualité, cela est impossible, dans quelque langue que ce soit. Car c'est la langue qui manifeste la pensée et, si la manifestation se contente d'à-peu-près, la pensée elle-même n'est plus qu'approximations. Et la pensée scientifique est des plus exigeantes, à cause de la rigueur et de la précision nécessaires. La plus belle invention technologique demeurera à jamais perdue si on n'arrive pas à exprimer ce qu'elle est. L'invention ou la découverte n'existe pas, pour ainsi dire, sans l'expression qui la fait connaître au monde.

Il y a enfin un troisième mythe, celui qui fait croire qu'on peut s'exprimer clairement dans une autre langue, alors qu'on possède mal la sienne. La maîtrise d'une langue seconde est fonction, entre autres choses, de la maîtrise qu'on a de sa langue maternelle. C'est la conscience, la connaissance et la maîtrise que l'on a de sa propre langue qui permettent de saisir les différences d'avec la langue seconde et donc de communiquer, dans chacune, de façon appropriée. Le virage technologique ne peut être pleinement réussi sans un virage au niveau linguistique, c'est-à-dire sans la capacité de définir, de décrire, de fabriquer, de commercialiser et d'utiliser les technologies nouvelles dans sa propre langue. La technologie, en effet, fait éminemment partie de la culture et, dans l'ère présente, elle la façonne en grande partie. Le virage technologique et la nouvelle culture qu'il instaure ne seront à notre image et à notre ressemblance que si notre

compétence est à la fois technique et linguistique et ce, de la conception — et même de l'importation — jusqu'à l'utilisation.

Le conflit des générations

Nous avons souvent l'impression que nos enfants savent moins de choses que nous au même âge. Ce n'est qu'une impression : ils savent autant de choses et même plus, mais leur savoir est plus diversifié ; il ne se limite pas à l'orthographe, au calcul mental et aux bienséances ! Quant à leur savoir linguistique — car ils en ont un ! — c'est qu'il est différent du nôtre : ils ne connaissent pas leur grammaire par coeur, mais ils savent à six ans ce que signifie le mot *métamorphose,* alors qu'il nous a fallu lire Kafka et Malraux, en cachette et à dix-huit ans, pour saisir la signification du même terme. À dix ans, nos enfants sont capables de se documenter et de présenter un exposé en classe sur les dinosaures, les brontosaures et les ichtyosaures, avec force détails sur la taille, l'habitat et les moeurs. Vers le même âge, ils possèdent un vocabulaire passablement étendu relatif aux végétaux, aux animaux, à la vie sous-marine, à la nature et aux activités de l'être humain. Au moment d'entrer au secondaire, ils peuvent déjà parler de pollution, d'écologie, de pluies acides, d'environnement, d'équilibre et d'écosystèmes... mais aussi d'armes nucléaires, de missiles et de la peur qu'ils engendrent.

Bien sûr, ils vont jouer dans les « arcades » : peut-être pour se rassurer en détruisant, ne serait-ce que sur un écran, tous les monstres meurtriers que les adultes ont fabriqués à leur propre image et à leur propre ressemblance et envoyés dans l'espace, au-dessus de la tête de leurs propres enfants... Et nous voudrions toujours qu'ils soient à notre image et à notre ressemblance ? Il y a maintenant, dans leurs têtes, une place pour la bombe et la conjugaison des verbes en a souffert ! À qui la faute ? Dans l'article du *Nouvel Observateur* cité plus haut, ce qu'on écrit à propos des jeunes Français vaut pour les jeunes Québécois :

> Il faut s'y résigner : nos enfants ne nous ressemblent plus guère. Ils parlent de pulsars, de quasars à huit ans mais ne prennent plus la peine de citer La Fontaine. Il font cinq fautes d'orthographe par ligne mais écrivent dès l'école primaire des programmes à la syntaxe impeccable qu'ils vont tester le mercredi sur les terminaux du Centre mondial pour l'informatique[6].

Il y a quarante ans et même vingt ans, certains domaines de la connaissance n'existaient même pas ou n'existaient que pour les spécialistes ; aujourd'hui, ces mêmes domaines font partie intégrante de notre vie. Le champ des connaissances s'est multiplié par mille : ce n'est plus

---

6. *Op. cit.*, p. 41. Renvoi à la note 1.

tout à fait la même chose pour de jeunes esprits qui ont tout à apprendre. Ce « tout » à saisir est infiniment plus vaste aujourd'hui qu'il y a quelques décennies. Et ce « tout » inclut encore et toujours la grammaire et l'orthographe : il est évident que les énergies intellectuelles consacrées à l'apprentissage de nouvelles connaissances n'ont pu être affectées à la règle du participe-passé-avec-avoir-précédé-de-*que* ! Le savoir grammatical est peut-être en perte de vitesse ; nous disons « peut-être », parce que cela n'a jamais été démontré. Toutefois, le savoir général de nos enfants n'a rien à envier au nôtre ; il est surtout très différent et c'est ce qui nous choque.

Il nous appartient de ranimer l'intérêt pour le savoir linguistique et de le rendre aussi intéressant que le savoir informatique ou le savoir de l'espace. Il nous appartient surtout de montrer à nos enfants que le savoir scientifique associé au savoir linguistique est un savoir encore plus puissant et que l'acquisition de connaissances, même avec l'aide d'un ordinateur, se fait encore à l'aide de mots qu'il faut savoir comprendre, lire et écrire. Maîtriser la langue maternelle pour maîtriser les connaissances dans tous les domaines possibles, tel devrait être le but. C'est dans cet esprit que nos recherches ont été menées.

Nos objectifs

Nous avons donc analysé des textes écrits par des élèves du secondaire. Nous avons relevé les difficultés qu'ils ont rencontrées, nous les avons classées et soumises à un traitement statistique. Pourquoi ? Non pas pour prendre les élèves en flagrant délit, mais bien pour identifier, définir et décrire les types de difficultés et leurs causes. En somme, nous avons voulu étendre le champ des connaissances sur le sujet et comprendre le comportement linguistique d'élèves du secondaire. Ces connaissances et cette compréhension des faits permettront, croyons-nous, de trouver des solutions plus appropriées à l'amélioration du français écrit au secondaire.

Puissions-nous être lus dans le même esprit, un esprit soucieux de connaissance plutôt que de scandale. Quant à ceux et à celles qui voudront utiliser certains de nos résultats pour conclure encore au « mauvais français » et entreprendre la traditionnelle chasse aux sorcières, c'est leur affaire. En ce qui nous concerne, nous ne savons pas ce que c'est que le « mauvais français » ; nous connaissons seulement un peu mieux, à la suite de nos recherches, la nature, la typologie et parfois les causes des difficultés observées. C'est une question d'attitude...

CHAPITRE PREMIER

Enquête et corpus

Lieu de l'enquête

Notre enquête n'a touché que la région de Québec ; elle a été menée dans cinq écoles secondaires de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ).

En estimant qu'il nous fallait obtenir un ensemble de 1 000 à 1 500 phrases par échelon, qu'il y avait en général une trentaine d'élèves par classe et que ceux-ci produiraient un texte d'environ 20 phrases en moyenne, nous avons établi qu'il nous fallait visiter un minimum de deux classes par échelon : ± 30 textes × ± 20 phrases = ± 600 phrases × 2 classes = ± 1 200 phrases par échelon.

Les écoles ont d'abord été choisies en fonction de l'opposition milieu « populaire » — milieu « favorisé », afin de nous permettre de vérifier notre hypothèse à ce sujet. En tenant compte à la fois de cette opposition et du fait que le sexe était l'un de nos paramètres, il suffisait, en principe, de mener l'enquête dans deux classes mixtes par échelon, dans des écoles différentes. Dans l'un des quartiers choisis cependant, les garçons et les filles allaient à des écoles différentes. C'est ce qui explique que, pour les échelons 1er, 2e et 3e du secondaire, nous ayons dû visiter trois classes au lieu de deux, c'est-à-dire, pour chacun de ces échelons, une classe de garçons, une classe de filles et une classe mixte. On trouvera cette répartition dans le *Tableau I.1*, à la page suivante.

En fait, notre enquête a été plus vaste, puisqu'elle a été menée également en 6e année du primaire de même qu'en 1re et 2e années du collégial. Toutefois, le projet de recherche actuel ne concerne que le secondaire. Comme nous possédons des textes qui proviennent des échelons antérieurs et postérieurs au secondaire, nous pourrons poursuivre des recherches concernant ces échelons et procéder, par la suite, à des comparaisons.

Tableau 1.I

Répartition des élèves

Échelon	Écoles	Classes de garçons	Classes de filles	Classes mixtes	Nombre total par niveau
I	A			1	58
	B			1	
II	A			1	62
	B			1	
III	C		1		67
	D	1			
	B			1	
IV	C		1		86
	D	1			
	B			1	
V	C		1		80
	D	1			
	B			1	
	ABCD	3	3	7	353
	4		13		

Date de l'enquête

La première question qu'on peut se poser est la suivante : étant donné que le corpus a été recueilli au cours de 1975, les résultats qu'on peut tirer aujourd'hui des données ne risquent-ils pas d'être anachroniques ou inutiles ? C'est là l'objection classique que l'on ne manque jamais de faire à propos de recherches linguistiques qui portent sur la langue d'un groupe en particulier et qui se fondent sur un corpus.

À cette objection, nous répondrons d'abord que la langue en général et, en conséquence, la langue d'un groupe en particulier — un sociolecte — n'évoluent pas avec une rapidité telle que le changement soit total dans un intervalle de cinq à dix ans et même davantage. Certes, en cinq ans, de nouvelles unités apparaissent, mais ce sont en général des lexèmes ; et, par définition, le lexique d'une langue est ouvert et s'enrichit

donc de nouveaux éléments presque quotidiennement. Quant à la syntaxe et à la morphologie, on sait qu'un changement demande plusieurs dizaines d'années ou quelques siècles pour se produire, comme en témoigne, par exemple, la lente disparition du subjonctif imparfait, à l'oral d'abord, puis à l'écrit par la suite. Une telle évolution, de toute façon, affecte l'ensemble des utilisateurs et un nombre d'éléments très limités, surtout en un court laps de temps.

Il est évident, par ailleurs, que nos résultats seraient de peu d'utilité si notre objectif avait été d'aider tel ou tel élève, telle ou telle classe en particulier dans l'apprentissage du français écrit. Pour améliorer les performances dans un groupe en particulier, il n'y a guère d'autre moyen pour le professeur que d'établir d'abord, par le moyen d'un diagnostic, où se situent les difficultés de ses élèves, pour organiser ensuite les activités d'apprentissage en conséquence, ce qui peut se faire rapidement puisqu'il s'agit d'un groupe restreint. Et l'un des objectifs de notre recherche est justement de fournir une **méthodologie** qui permette au professeur d'établir un tel diagnostic, sans compter qu'un autre de nos objectifs consiste à proposer des **stratégies** d'enseignement.

Nous nous intéressons au français écrit au secondaire et non à celui d'un ou de quelques individus en particulier, pour lesquels, si on les considère isolément, l'évolution est alors sans doute marquée. On peut donc poser que les résultats de nos analyses sont et seront, même plusieurs années après la cueillette du corpus, des indicateurs valables du français écrit au secondaire et qu'une autre enquête menée aujourd'hui dans les mêmes conditions donnerait sensiblement les mêmes résultats, les mêmes proportions.

À cette objection du « vieillissement » d'un corpus, nous répondrons de plus qu'il n'y a pas dix façons de décrire la langue telle qu'elle se manifeste dans un groupe donné. Ou bien on se contente d'à-peu-près, d'exemples pris ici et là — ce qui est tellement facile et tellement rapide ! — ou bien on procède à une enquête et à une analyse d'un corpus de plusieurs milliers de phrases et on s'appuie ensuite sur une analyse statistique des données pour caractériser la langue utilisée par le groupe en question. C'est ce que nous avons voulu faire, car nous voulons éviter les jugements de valeur impressionnistes fondés sur des à-peu-près, comme celui qui veut que la langue de nos étudiants soit truffée d'anglicismes.

Voici d'ailleurs ce qu'écrit le linguiste André Martinet à ce sujet :

> Il y a toute chance pour qu'un sondage fait en 1970 auprès d'un public assez vaste ne révèle, par rapport à celui réalisé dix ans plus tôt, auprès du même public, aucun trait nouveau. Les différences porteront sur les *fréquences*, à deux lustres de distance, de tel ou tel trait[1].

Fait intéressant à noter : les élèves qui ont participé à notre enquête sont justement ceux et celles qui ont accédé récemment au marché du travail et à propos desquels les dirigeants d'entreprises ont beaucoup de récriminations à formuler en ce qui concerne la qualité du français, comme l'a souligné le mémoire de l'Association des conseillers en francisation du Québec :

> Nous croyons fermement qu'à la lumière de notre expérience pratique de l'implantation des programmes de francisation dans les entreprises, nous sommes en mesure d'aborder cette question (de l'enseignement du français) sous l'angle particulier de la francisation de la langue du travail, du commerce et des affaires. Nous sommes de plus en plus convaincus, en effet, que cette « irréversibilité » de la francisation, tant souhaitée par les instances gouvernementales, passe par une amélioration accrue et accélérée de l'enseignement du français oral et écrit à l'école, au collège et à l'université. Jamais, par ses propres moyens, l'entreprise ne réussira à combler les lacunes graves accumulées pendant toutes ces années d'études dépourvues de toute préoccupation des notions fondamentales de l'expression orale et écrite dans une langue, quelle qu'elle soit. Les entreprises ne sont pas des écoles de langues, ni des écoles de rattrapage orthographique et syntaxique[2]

Ainsi, les performances que notre enquête a saisies à une époque donnée, au moment de l'apprentissage, ne sont pas fondamentalement différentes des performances constatées par d'autres, quelques années plus tard, au moment de l'insertion dans le monde du travail. Cela va de soit : les performances professionnelles sont en relation directe avec la formation acquise, avec la pertinence de cette formation. Comme l'a écrit Michel Amyot, directeur des études et recherches au Conseil de la langue française : « Les entreprises ont compris que la qualité de la langue constitue une marque de commerce et un facteur essentiel de promotion[3]. » D'où les exigences des dirigeants d'entreprises et leur sévérité par rapport aux performances linguistiques de nos finissants et finissantes.

L'utilisation d'un corpus à des fins de recherche soulève une autre question : faut-il ou non partir d'un échantillon aléatoire ? Lorsque la

---

1. André MARTINET, « Pour une description dynamique des langues », *Langues et linguistique*, n° 8, tome 2, 1982, p. 185.
2. Cité par Michel AMYOT, « La maîtrise du français écrit : oui ou non, l'ordinateur le fera-t-il à ma place ? », conférence prononcée au Cégep de Rivière-du-Loup, le 6 mars 1984, p. 11.
3. *Ibid.*, p. 6.

statistique entre en jeu, on essaie, en général, de constituer un échantillon aléatoire. Notre échantillon n'est pas de ce type. Cela ne cause guère d'inconvénients, vu que la statistique fournit des techniques et des méthodes appropriées à ce type d'échantillon. De plus, dans la réalité, les classes ou groupes d'élèves ne sont pas formés sur la base d'un échantillon aléatoire constitué *a priori* : il en est de même pour la répartition selon l'âge, le sexe, etc. Ce sont là des données empiriques non négligeables et qui nous ont conduits à préférer ce type d'échantillon à un échantillon aléatoire. Dans le cas présent, nous avons affaire à un échantillon « par grappes ».

Modalités de l'enquête

Pour constituer notre corpus, nous avons demandé aux élèves qui ont participé à l'enquête de rédiger un texte sur un **sujet de leur choix.** Nous fournissions, à cet effet, des feuilles 8 1/2 × 14 pouces, lignées à double espace. Les élèves avaient une heure pour rédiger leur texte, une fois les explications données et la fiche de renseignements complétée. Cette durée a été jugée suffisante par les professeurs des classes visitées.

Afin de ne pas influencer les élèves — le choix ou l'imposition d'un texte pouvant déterminer, dans une certaine mesure, le mode de structuration syntaxique — nous n'avons suggéré aucun sujet, même dans les classes où l'on nous demandait de faire des suggestions. De même, nous n'avons rien suggéré quant au nombre de phrases ou de lignes qu'il « fallait » écrire. Les seules consignes étaient donc :

— Écrivez un texte en prose sur un sujet de votre choix.
— Vous avez une heure pour rédiger ce texte.

Précisons que le fait d'avoir spécifié « en prose » n'a créé aucun problème aux élèves.

Nous avons expliqué dans chaque classe quels objectifs poursuivait notre enquête. Nous avons particulièrement insisté sur le fait que ce n'était pas là un moyen détourné d'identifier les élèves faibles en français dans le but de leur faire suivre un cours obligatoire de rattrapage. Une fois nos objectifs indiqués et après avoir répondu aux questions à ce sujet, nous avons simplement mis en évidence la nécessité de leur collaboration.

En plus de rédiger un texte, les élèves devaient compléter une fiche de renseignements. Ce sont ces fiches qui nous fournissent les paramètres comme l'âge, le sexe, la profession du père, etc. (voir *Annexe A*).

Les sujets ou les thèmes choisis

Il est sans doute utile de faire quelques remarques à propos des sujets ou thèmes qui ont été traités dans les textes que nous avons recueillis.

Après la cueillette, nous avons constaté, à la lecture, qu'un assez grand nombre d'élèves avaient choisi l'un des sujets ou thèmes suivants : « Le carnaval », « Le tournoi de hockey pee-wee », « Le défilé du carnaval ». C'est que, pour plusieurs classes, notre visite a précédé ou suivi de peu la période carnavalesque... qui est un événement important à Québec, surtout pour des adolescents et des adolescentes.

Ce fait ne constitue en rien un inconvénient, puisque notre objectif n'est pas d'étudier les centres d'intérêt des personnes consultées. On peut même, au contraire, considérer ce fait comme un avantage : il démontre en effet que, même si la rédaction du texte se déroulait dans le cadre d'une enquête, la spontanéité et le naturel ont été sauvegardés au maximum. Que plusieurs aient choisi d'écrire à propos du fameux carnaval de Québec ou de l'un des événements carnavalesques, cela n'infirme pas la valeur de la notion de « texte libre » à titre de modalité de l'enquête, mais la confirme.

Précisons que la décision de traiter d'un tel sujet n'orientait pas obligatoirement la rédaction vers le type descriptif ; bien au contraire, la perspective a été aussi bien narrative que descriptive, sans compter que, dans la plupart des cas, les deux perspectives se sont manifestées dans les textes, comme il fallait s'y attendre. Ajoutons qu'au moment de donner les consignes, nous n'avons parlé ni de description ni de narration, mais seulement de texte en prose avec tout ce que cela permet de possibilités.

Quelle conclusion tirer de ces faits ? Dans le cas où une enquête voudrait déterminer les **divers** centres d'intérêt des élèves, il nous semble qu'il faudrait tenter de visiter les classes à un moment où l'attention n'est pas centrée sur un événement important, à cause de la force de pression de cet événement. Mais dans le cas de notre recherche, étant donné la nature de nos objectifs, cette polarisation de l'attention dans certaines classes ne constituait en rien un inconvénient.

On pourrait cependant étudier dans quelle mesure le choix d'un tel sujet peut déterminer ou a déterminé tel type de structuration syntaxique ou encore dans quelle mesure il a pu influencer la qualité du français écrit. Recherche intéressante certes, mais recherche éventuelle qui n'entre pas dans le cadre du projet actuel.

Description du corpus

Le *Tableau I.2* indique le nombre approximatif de phrases par échelon et par classe, et selon qu'il s'agit d'une classe de garçons, d'une classe de filles ou d'une classe mixte. Cette estimation est une approximation fondée sur un premier découpage des textes en phrases avant de commencer l'analyse syntaxique qui détermine, elle, de façon exacte, le nombre réel de phrases. Cette estimation était nécessaire pour nous permettre de vérifier si nous avions recueilli un minimum de 1 000 phrases par échelon. Le *Tableau I.2* étant clair par lui-même, il n'y a pas lieu de le commenter.

Le corpus obtenu au secondaire s'inscrit lui-même dans un corpus beaucoup plus vaste. Pour donner une idée de l'ampleur de ce corpus général, précisons que nous avons 55 textes de la 6e année du primaire (55 × ± phrases = ±1 100), 39 textes de la 1re année du collégial (39 × ± 20 phrases = ± 400) et enfin 545 textes du niveau universitaire répartis dans les trois premières années du 1er cycle (545 × ± 25 phrases = ± 13 625), ce qui nous donne un total de ± 15 905 phrases. Comme notre corpus du cycle secondaire nous fournit déjà ± 7 080 phrases, nous obtenons un total général de près de 23 000 phrases (22 985) pour notre corpus général.

Nous avons déjà présenté une analyse de la qualité du français au niveau universitaire[4]. Si, par la suite, nous avons concentré nos efforts sur le cycle secondaire, c'est parce que, pour le cycle collégial, une vaste enquête a déjà été menée[5].

---

4. Conrad BUREAU, *Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval*, Québec, février 1976, 90 p. ; nous utiliserons le sigle *EFEL* pour renvoyer à cette enquête, par la suite.

5. Gilles BIBEAU et coll., *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*, Montréal, Cégep de Maisonneuve, mars 1975, 168 p. ; nous utiliserons le sigle *EFEC* pour renvoyer à cette enquête, par la suite.

Tableau I.2
Répartition du corpus

Échelon	Écoles	Nombre d'élèves			Nombre approximatif de phrases	Total
		Garçons	Filles	Mixte		
I	A			30	600	1 160
	B			28	560	
II	A			32	640	1 240
	B			30	600	
III	C		32		640	1 340
	D	17			340	
	B			18	360	
IV	C		31		620	1 720
	D	27			540	
	B			28	560	
V	C		30		600	1 620
	D	22			440	
	B			28	580	
	4	66	93	194	7 080	**7 080**
			▼ 353			

CHAPITRE II

Analyse des erreurs en français écrit

Qualité du français et français de qualité

Nous avons déjà proposé une définition de la **qualité du français écrit** que nous reprenons ici :

> Nous entendons par *qualité du français écrit* : un emploi conforme aux conventions linguistiques qui régissent le code du français écrit. Il faut entendre par *conventions linguistiques* non pas un ensemble de règles imposées par une « élite » ou dictées par le « génie » (?) de la langue, mais bien les conventions de fait qui constituent en quelque sorte, par rapport au sujet parlant ou écrivant, le passé de la langue et qui sont nécessaires pour assurer la communication et / ou l'expression [sic] dans cette langue. C'est une convention du français que de renvoyer à la réalité *bois* par l'ensemble de phonèmes / bwa / ou par la graphie *bois* plutôt que par celle de *bios*, de *tree* ou de *skov*, et c'en est une autre d'écrire *il dira* et non *il* diront*. Ces conventions ne sont pas d'ordre transcendant ni issues d'une sorte de totalitarisme linguistique : elles assurent simplement le fonctionnement d'une langue selon les règles d'organisation propres à cette langue[1].

Il est nécessaire de ne pas confondre **qualité du français** et **français de qualité.** Afin de bien marquer la distinction, nous définirons FRANÇAIS DE QUALITÉ de la façon suivante : un emploi qui, en plus d'être conforme aux conventions linguistiques en usage, manifeste une richesse de vocabulaire, une variété syntaxique, une élégance rhétorique et une organisation du déroulement **adaptées** à la situation de communication.

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons strictement à la qualité du français. Toutefois, dans le but de clarifier davantage les notions dans ce domaine, il peut s'avérer utile de distinguer **qualité du français, français de qualité** et **maîtrise du français.** Certes, le degré de maîtrise pourrait théoriquement être défini par rapport à l'absolu qu'est une langue dans sa totalité. Dans un tel cas cependant, il serait fort difficile, sinon impossible de **vérifier** ce degré de maîtrise. Il convient donc de définir celui-ci de façon plus relative, mais en même temps plus opératoire et plus vérifiable. On peut donc entendre par DEGRÉ DE MAÎTRISE DU FRANÇAIS (ÉCRIT) : la proportion de réussites par rapport aux erreurs — proportion qui est calculable à partir du nombre total de phrases produites, par exemple. En matière de qualité

---

1. EFEL, p. 6. Cette définition a été reprise dans : Édith BÉDARD, « La qualité de la langue : survol des préoccupations récentes », document préparatoire au colloque sur *La qualité de langue... après la loi 101*. Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1979, p. 21.

du français, on a trop tendance à oublier les cas de réussites et à insister seulement sur les erreurs, les fautes... les délits linguistiques, en somme !

Erreur, faute, maldonne, écart ?

D'ailleurs quel terme utiliser ? En ce qui nous concerne, nous pensons que les termes importent moins que les définitions et qu'il ne faut pas avoir peur des mots courants et de ce qu'ils veulent dire. Nous considérons donc comme équivalents les termes **erreur** et **faute** que nous emploierons indifféremment par la suite ; ils renvoient en effet à la même réalité, c'est-à-dire à des cas de « non-conformité », d'après notre définition de la qualité du français.

Ce qui compte, dans ce type de recherche, c'est l'attitude. Et nous rejetons, dès le départ, celle du puriste, celle de celui qui juge la langue des autres au nom du fameux « génie de la langue » — « génie » qui est en fait, dans beaucoup de cas, ramené, pour ne pas dire... rabaissé... au seul « génie » du puriste d'occasion... ou de service...

Le problème de la norme

S'opposer au purisme ne signifie pas rejeter toute norme. Mais quelle norme choisir ? Car il y en a plusieurs, comme le soulignent si justement Henriette Walter et André Martinet dans leur « Introduction » au *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* :

> En d'autres termes, n'importe quelle forme linguistique peut, dans certaines circonstances, être « déplacée ». Il y aurait donc autant de normes qu'il y a de milieux distincts, et ceux qui ont à vivre dans différents milieux devraient, dans ce cas, apprendre à changer de norme d'un instant à l'autre. C'est effectivement ce que nous constatons chez la plupart de nos contemporains : on ne parle pas en famille comme on le fait en public[2].

Nous adoptons ce point de vue réaliste. Cela implique immédiatement et rigoureusement de définir une norme qui tienne compte du **milieu** franco-québécois, ce qui implique à son tour le refus de considérer comme norme le supposé « français international », l'inexistant « français standard » ou l'élitiste « français de nos meilleurs auteurs ». Est-ce à dire qu'il faut accepter d'emblée toutes les créations, toutes les innovations, tous les emprunts, tous les néologismes et tous les québécismes ? Absolument pas.

À partir de ce qui précède, nous adoptons, pour notre recherche, la norme suivante : un emploi qui respecte les conventions d'usage du français, qu'il s'agisse des conventions orthographiques, grammaticales,

---

2. André MARTINET et Henriette WALTER, *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris, France-Expansion, 1973, p. 16.

syntaxiques, étymologiques ou morphologiques. Certains termes, certaines expressions d'ici seront donc considérés comme conformes et, de là, acceptés, dans la mesure où ils seront formés selon ces conventions en usage qui constituent le tronc commun du français.

Il s'agit là d'éléments qui, tout en manifestant un milieu spécifique, n'en demeurent pas moins des éléments qu'on reconnaît comme appartenant à la langue française plutôt qu'au chinois, à l'hébreu, à l'anglais, à l'allemand ou à toute autre langue. **Spécificité régionale** n'exclut pas **caractère français.** Autrement dit, les particularismes régionaux font partie intégrante de cette entité plus vaste qu'est **une** langue et cela, même si tel ou tel emploi n'est pas usité dans toutes les régions où cette langue est utilisée. Ainsi *épluchette, magasiner, motoneige, traversier* et *séraphin* (au sens d'« avare »), tout en étant des québécismes — heureux, selon nous — font partie du fonds linguistique de la francophonie... même si, par ailleurs, on ne retrouve pas souvent ces termes dans les dictionnaires fabriqués en France... il s'en faut !

Analyse scientifique et arbitraire

Il est évident que la décision de considérer un terme comme « correct » ou « incorrect » comporte une part d'arbitraire qui est d'ailleurs propre à toute recherche portant sur la qualité de la langue utilisée. Pour réduire au minimum cette part d'arbitraire, nous avons défini cinq critères, soit les critères de conformité, d'unicité, d'usage dominant, de concurrence et de créativité.

Tout québécisme — ou, de façon plus générale, tout régionalisme dans l'ensemble de la francophonie — peut être considéré comme correct :

1° S'il est tout d'abord « une expression bien formée », c'est-à-dire s'il est construit en conformité avec le système ou les possibilités du système de la langue française (critère de *conformité*).

2° Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, il n'a pas d'équivalent exact en français pour désigner une réalité nouvelle ou différente (critère d'*unicité*).
Exemple : *aréna*... quoi qu'en disent beaucoup d'auteurs !

3° Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, son emploi est dominant dans l'aire considérée (critère d'*usage dominant*).
Exemple : *traversier* au lieu de *ferry boat.*

4° Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, son emploi est généralisé dans l'aire considérée, de sorte qu'il entre en concurrence

avec ses équivalents (critère de *concurrence*).
Exemple : *magasiner* à côté de *faire des courses, des emplettes.*

5° Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, il constitue une création d'ordre rhétorique (figure ou trope) qui, à titre de création, mérite d'entrer dans le fonds français (critère de *créativité*).

Dans ce dernier cas, le québécisme, le régionalisme :
— ou bien n'a pas d'équivalent exact,
— ou bien est plus répandu que ses équivalents,
— ou bien est en concurrence avec ses équivalents.

Pour qu'une « création » soit retenue comme **correcte,** il faut que l'un des trois critères : *unicité, usage dominant,* ou *concurrence,* selon le cas, s'ajoute au critère de *créativité* et au critère fondamental de *conformité.*

Voici des exemples :
« Il n'est pas *séraphin* » (= *avare*).
« J'ai rencontré *un petit suisse* » (= *tamia*).
« avoir son voyage » (= *en avoir assez*).

Précisons que par QUÉBÉCISME — ou par RÉGIONALISME, de façon plus générale — nous renvoyons à un emploi **spécifique,** mais pas forcément à un emploi **exclusif.** En d'autres termes, c'est la spécificité, non l'exclusivité, qui doit être reconnue comme la condition de l'identification du régionalisme, et c'est là une condition nécessaire et suffisante.

Accepter ou rejeter un terme, une expression, une construction implique un jugement. Et, en principe, le linguiste ne peut se permettre de juger au moment de l'analyse linguistique. Mais cette attitude n'est possible et valable qu'au niveau de l'observation « pure » ou de la description « pure » où l'on retient absolument tous les phénomènes manifestes. Dans le cas d'une recherche dont l'objet est « la qualité du français », établir une norme et tenir compte des usages deviennent des obligations méthodologiques propres à l'objet, surtout si l'un des objectifs de la recherche est d'établir des stratégies pédagogiques fondées sur les résultats obtenus, comme c'est notre cas. Et tout enseignement d'une langue se réfère forcément à une norme, implicite ou explicite. Aussi bien alors la rendre explicite.

Nous avons défini, d'une part, une norme et, d'autre part, des critères de sélection pour les québécismes. Par surcroît, avant de prendre une décision, nous avons consulté de façon systématique, pour **chacun** des québécismes rencontrés, quatorze ouvrages spécialisés (voir *Bibliographie,* p. 135). Il est évident que beaucoup d'autres ouvrages et une foule d'articles ont été consultés en rapport avec les québécismes. Enfin, nous

avons eu accès à l'immense documentation du *Trésor de la langue française au Québec* (*TLFQ*, Université Laval).

Malgré toutes ces précautions, certains lecteurs ne seront pas d'accord avec nos choix en ce qui a trait aux québécismes. En effet, nous avons accepté des termes et des expressions que plusieurs auteurs rejettent parce qu'ils seraient « archaïques », de niveau « populaire », etc. Des termes comme *brailler* et *braillard* ne sont pas « archaïques » au Québec. De plus, comment rejeter un terme en alléguant qu'il est de niveau dit « populaire », si **l'on n'a pas défini** ce que l'on entend par « populaire » : en l'absence de toute définition de la part d'un auteur, il s'agit là d'une simple étiquette commode, mais non d'un critère. Enfin, comment préférer *week-end* à *fin de semaine* alors qu'en France même les deux expressions sont actuellement en concurrence dans plusieurs régions ? Nous n'avons aucunement cherché à « détenir la vérité » : il faut faire des choix, nous l'avons dit, et cela entraîne une part d'arbitraire. Mais ce qu'il y a de plus arbitraire, c'est de décider, de juger à partir d'étiquettes non définies, à partir de son propre sentiment linguistique, à partir de sa propre opinion — au nom de quoi ? — et... à partir de la France ! Quoi qu'il en soit, l'on admettra que nous avons pris la peine de justifier nos choix par des définitions précises et des critères stricts qui se fondent sur le point de vue et les principes de la linguistique générale plutôt que sur l'intuition.

Nous croyons au respect de la langue française, certes, mais également au respect et à la reconnaissance de la spécificité québécoise. En matière de langue, « la raison du plus fort » n'est pas toujours... la meilleure. Et un plus petit peut avoir, parfois ! une raison aussi juste et des allures aussi belles que celles du plus grand... duquel il s'inspire d'ailleurs !

On trouvera à l'*Annexe B*, la liste des québécismes que nous avons acceptés ou rejetés. Cette liste est supportée par le point de vue que nous défendons ici et ne prétend donc pas imposer des choix *ex cathedra* ; bien au contraire, elle se veut un instrument capable d'ouvrir la voie à des discussions utiles et nécessaires.

Grille d'analyse

L'établissement d'une grille d'analyse pose plusieurs problèmes : un problème de terminologie et de définitions d'abord. En effet, avec l'essor considérable de la linguistique comme science, plusieurs théories ont vu le jour, de sorte qu'un même terme ne recouvre pas toujours la même réalité d'une théorie à l'autre. Il en est ainsi par exemple des termes *grammaire, morphologie, syntaxe, mot, morphème*, etc.

Le chercheur se retrouve donc devant l'alternative suivante : utiliser les termes de la théorie qu'il pratique, par souci de précision, au risque d'être moins ou pas compris, ou employer des termes plus courants par souci d'être compris, mais au risque d'être moins précis. Il n'est pas facile de trouver un moyen terme. Nous avons donc choisi d'utiliser les termes les plus accessibles au grand public et dans des acceptions qui lui sont familières, plutôt que la terminologie, plus hermétique, de la théorie que nous pratiquons. Qu'on ne se surprenne donc pas de trouver, dans ce texte, le terme *mot* qui est de plus en plus contesté dans le champ spécialisé de la linguistique, mais qui demeure clair pour la majorité des gens.

Le second problème, lors de la création d'une telle grille, est de déterminer à quelle catégorie appartiendra tel type d'erreur. Certains phénomènes, en effet, peuvent être classés aussi bien dans une catégorie que dans une autre, selon l'angle sous lequel on les envisage. Ainsi, du point de vue théorique, il est tout à fait valable de classer l'accord du verbe :

— soit sous *morphologie* : variation de la forme ;
— soit sous *grammaire* : inventaire fermé des désinences ;
— soit sous *syntaxe* : relation d'un élément à un autre ;
— soit sous *orthographe*, si on utilise la catégorie « orthographe flexionnelle » comme l'ont fait les auteurs de l'*Enquête sur le français écrit dans les cégeps (EFEC)*[3].

Ceci dit, voici comment notre grille a été élaborée. Nous avons d'abord établi les grandes catégories suivantes : orthographe, grammaire, syntaxe, sémantique, morphologie et anglicismes, cette dernière catégorie recouvrant tous les types d'anglicismes. Sur cette base, nous aurions pu déterminer immédiatement les sous-catégories, de façon abstraite, en nous fondant par exemple sur les possibilités théoriques. Nous avons préféré définir les sous-catégories de façon empirique, c'est-à-dire à partir des **erreurs** concrètes relevées dans les textes. Pour y arriver, nous avons corrigé un premier groupe de textes (environ 120, soit le tiers) en n'utilisant que les six grandes catégories déjà mentionnées. Une analyse approfondie des données ainsi obtenues nous a permis de créer ensuite les sous-catégories en fonction de la fréquence du type d'erreurs relevées. C'est donc la diversité des phénomènes observés concrètement qui a déterminé la diversité des sous-catégories. L'ensemble ainsi obtenu est assez diversifié pour permettre une analyse raffinée et assez restreint pour demeurer fort maniable. Nous allons maintenant définir les grandes

3. *EFEC*, p. 30, pp. 34-38.

catégories, préciser ce que chaque sous-catégorie recouvre, et donner des exemples.

FO ORTHOGRAPHE :

erreur dans l'utilisation des graphèmes, qu'il s'agisse d'omission, de substitution, de déplacement ou d'addition.

Sous-catégories

FO1 toute erreur de graphème, pour n'importe quel mot, incluant les infinitifs et le radical stable des verbes, mais excluant les désinences verbales (voir *grammaire*).
« M. H. a apporté / ... / quelques bib*leaux* ».
« ça nous aprend a nous d*éj*ê*ner* ».

FO2 emploi de majuscule au début d'un nom commun ou d'un adjectif.
« du 6 au 16 *F*évrier ».
« dans l'armé *C*anadienne ».

FO3 majuscule absente au début d'un nom propre :
« / ... / de mon autre cousine *l*ucie ».

FO4 confusion avec une autre graphie existante, entraînée par une homophonie ou une quasi-homophonie à l'oral :
« *ont* a un invité spécial ».
« j'avais hâte *quelle* finisse ».
« la foule est enthousias*me* ».

FO5 transcription à l'écrit d'un phonème présent à l'oral :
« on *n*'y reste ».
« Quand *t*-il neige ».

FSÉ SÉMANTIQUE :

erreur dans le choix d'un terme (la forme) par rapport au sens qu'on veut transmettre (le contenu).

Sous-catégories

FSÉ1 incompatibilité sémantique :
l'incompatibilité met en présence deux mots qui de par leur sens s'excluent mutuellement :
« mon frère Alain âgé *respectivement* de 21 ans ».
« tous les participants faisaient un solo seul ou *à deux* ».

impropriété sémantique :
utilisation d'un mot au lieu d'un autre qui est le terme approprié par rapport au sens à transmettre.
« les cheveux châtains *attirant* sur le brun », au lieu de *tirant*.
« Les *charios* était grand et bien décorés », au lieu de *chars allégoriques*.

pléonasme :
utilisation d'un mot superflu parce qu'il crée une redondance sémantique :
« une grosse *pointe de morceau* ».
« *Après* le Hockey *fini* ».

québécisme incorrect

Avant d'introduire cette sous-catégorie, des remarques importantes s'imposent. La langue est un instrument vivant et en perpétuelle évolution. Ceux qui observent la langue n'ont pas à brimer cette « vie » qui en fait très souvent la richesse. En cette matière, la tradition la plus nette au Québec a consisté à rejeter à peu près tout ce qui était québécisme, sous le seul prétexte que c'était... de chez nous ! On pourrait qualifier cette attitude de « complexe linguistique » caractérisé par le rejet systématique de ce qui nous est propre, par des velléités d'internationalisme et par le sentiment, chez ceux qui en souffrent, de détenir la vérité linguistique ! Or, il est bien difficile d'accepter les jugements de valeur de nombre de « juges » de la langue, alors qu'ils n'ont même pas pris la peine de définir ce qu'ils entendaient par *régionalisme* et, encore moins, de proposer des critères d'analyse.

En ce qui nous concerne, nous avons proposé et une définition et des critères de sélection (voir plus haut, pp. 57-59). Cette définition et ces critères ont été soumis à une assemblée de linguistes d'une vingtaine de pays différents lors d'un colloque tenu en Allemagne en 1982[4]. Fait à souligner, aucun des linguistes présents n'a contesté la valeur de l'appareil théorique qui leur était présenté. Bien au contraire, cette définition et ces critères ont été considérés comme établissant une méthodologie pertinente et opératoire. Et cela, pour quelque langue que ce soit.

Chacun des québécismes rencontrés dans notre corpus a donc été analysé en fonction de cette méthodologie qui permet de dégager une classe de québécismes corrects et une classe de québécismes incorrects. Il va sans dire que l'inventaire des québécismes définis comme « corrects »,

---

4. 9e Colloque international de linguistique fonctionnelle, Freiburg im Breisgau, 19 au 24 juillet 1982 ; titre de la communication : « Critères d'identification des régionalismes ».

par stricte application des critères retenus, est beaucoup plus vaste que l'inventaire qu'on pourrait obtenir en se fondant sur la tradition puriste qui prévaut depuis si longtemps au Québec.

Par exemple, l'application de notre grille de critères conduit à l'acceptation du mot *aréna*, quoi qu'en dise Gérard Dagenais ou Gilles Colpron[5] et malgré le rejet de ce terme par l'Office de la langue française. Quand G. Dagenais considère *aréna* comme « un barbarisme sous l'influence de l'anglais[6] », il oublie — ou fait mine d'oublier — que ce mot existait déjà en latin. Il est trop facile de rejeter ce mot sous le seul et fallacieux prétexte qu'il nous revient en français par l'intermédiaire de l'anglais. Fallacieux prétexte, en effet, puisque l'anglais a emprunté le mot au latin, de toute façon. Il est encore plus étonnant de constater que G. Dagenais nous conseille de dire : « le Forum et le Centre sportif Paul-Sauvé sont des arènes montréalaises bien connues[7] » ; en effet, si les mots ont un sens, les installations qu'on trouve à Paul-Sauvé doivent être désignées par *centre sportif*, comme Dagenais l'a fait d'ailleurs ; et si *centre sportif* est l'expression appropriée, l'utilisation du mot *arène* pour désigner la même réalité, le même référent, est alors une... impropriété sémantique ! L'exemple (???) fabriqué par Dagenais est contradictoire dans les termes.

De plus, à ce que l'on sache, *arène* désigne « l'aire sablée d'un amphithéâtre où les gladiateurs combattaient » ou encore « l'aire sablée d'un cirque, d'un amphithéâtre où ont lieu des courses de taureaux »... et cela, d'après le *Petit Robert*[8] qu'on ne saurait accuser de ne pas être français. Or, nos arénas :

1) sont conçues, d'abord et avant tout, pour abriter une aire *glacée* ;
2) servent principalement à des événements sportifs comme le hockey et le patinage (...et non à des courses de taureaux) et accessoirement à la tenue de toutes sortes d'activités sociales, culturelles ou récréatives ;
3) sont recouvertes d'un toit, contrairement aux arènes de Nîmes, d'Arles ou d'ailleurs où l'aire *sablée* ne craint pas le soleil !

---

5. Gilles COLPRON, *Les Anglicismes au Québec*, Montréal, Beauchemin, 1970, p. 137.
6. Gérard DAGENAIS, *Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada*, Montréal, Éditions Pédagogia, 1967, p. 55.
7. *Ibid.* p. 55.
8. Paul ROBERT, *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, 1976, p. 86.

L'observation des langues nous apprend que lorsqu'un pays importe un produit ou une invention, la langue emprunte très souvent, par la même occasion, le mot qui désigne ce produit ou cette invention dans la langue du pays exportateur ; en d'autres termes, on importe souvent et la chose et le mot. En important l'invention américaine *arena* au Québec, nous avons emprunté le mot, exactement de la même façon que les Français ont emprunté le mot *ferry boat* (prononcé *ferréboatte*) en important ce type de bateau venant d'Angleterre — ce qui n'a pas empêché les Québécois de créer *traversier* et surtout de l'utiliser couramment pour désigner le *ferry boat*. L'apparition du mot *aréna* en français, à côté du mot *arène* est donc pleinement justifiée à cause des différences qui existent, dans les faits, entre les deux réalités et à cause de l'origine fondamentalement latine du mot *aréna*. Notons, par ailleurs, que même les dictionnaires anglais rappellent cette origine, comme le fait le *Webster's Dictionary*[9]. Qu'on nous permette enfin de citer *in extenso* le *Bulletin de Terminologie* n° 49 de l'Université Laval :

> L'Office de la langue française a normalisé le terme *patinoire* en lui donnant trois acceptions correspondant à trois catégories d'installations : patinoire non chauffée, patinoire chauffée avec gradins, patinoire et autres installations.
>
> Cette normalisation va à l'encontre d'un usage bien établi chez les Québécois qui ont adopté le mot anglais *arena* sans autre modification, le cas échéant, que l'accent aigu sur l'*e*.
>
> En écartant cet emprunt, l'OLF obéit au principe qu'il s'est fixé de proscrire tout anglicisme qu'il juge inutile ou qui, tout en présentant une certaine commodité, ne bénéficie pas d'une ancienne implantation dans notre usage. En d'autres termes, le cas de *arena* n'est pas assimilable à ceux de *paquebot* (complètement francisé) ou de *football* (qui a gardé son orthographe).
>
> Il n'en reste pas moins que l'usager moyen éprouve une certaine gêne à confondre sous le même vocable la patinoire piste et la patinoire établissement.
>
> Dans ces conditions, le Comité est en faveur de la francisation de *arena*, donc avec l'accent sur l'*e* et au féminin, pour des raisons de commodité et de linguistique. On peut en effet considérer que *arena* représente un fait de civilisation nord-américain qui tient au climat, lequel n'est celui ni de la France ni de l'Angleterre. En second lieu, il convient de rappeler que si, traditionnellement, le français possède des doublets opposant la formation savante à la formation populaire, il lui arrive, beaucoup plus rarement, il est vrai, de se donner des doublets étrangers. Ainsi *concert* et *concerto*, d'origine latine, ont été empruntés deux fois à l'italien avec différenciation sémantique. Sur un modèle très proche, rien ne s'oppose, linguistiquement

9. Noah WEBSTER, *Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language*, unabridged, Second Edition, Collins World, 1978, p. 98.

parlant, à ce que nous ayons dans notre usage deux descendants du latin *arena*, l'un en ligne directe et l'autre par voie d'emprunt : l'*arène* des gladiateurs, du cirque, des courses de taureaux, et l'*aréna* des patineurs et des joueurs de hockey[10].

L'analyse de J. Darbelnet apporte toutes les preuves linguistiques qu'il faut en faveur de l'acceptation du mot *aréna*. De plus, ce mot satisfait au critère de conformité, au critère d'unicité et enfin à celui d'usage dominant. On ne voit donc pas pourquoi on le rejetterait.

Après ce qui vient d'être dit, nous pouvons introduire notre quatrième sous-catégorie :

FSÉ4 québécismes définis comme incorrects par application des critères suivants : *conformité, unicité, usage dominant, concurrence, créativité.*
« ma *matante* n'en a gardé deux (pee-wee) »
« je *partait pour fesse* la rondelle » : *partir pour* et *fesser.*

FSÉ5 barbarisme de forme et de sens ; il s'agit, en général, de créations.
« L'ausse du prix du lait pourraient faire *grever* certaines entreprises », au sens de « provoquer des grèves ».
« Je me fais souvent *sadiquer* » : quand il joue au sadique.

FSY SYNTAXE :
erreur quant à la construction de la phrase.

FSY1 absence de complément après un mot qui en exige un habituellement.
« il accrocha en tombant ».

FSY2 emploi de la préposition :
absence de préposition, emploi d'une préposition au lieu d'une autre, présence d'une préposition inutile.
« nous la (l'autobus) voyons tourné *les* lumières » :
tourner aux feux de circulation.
« *Depuis* cette semaine, nous avons eu trois ou quatre devoir ».
« appeler *à* Claude N. ».

FSY3 absence d'un élément (ou groupe d'éléments) nécessaire.
« L'an passé avec un certain nombre ___ de l'école, je suis allé à Toronto ».

---

10. Jean DARBELNET, « Aréna — Patinoire », *Bulletin de terminologie de l'Université Laval*, n° 49, février 1983.

ESY4 erreur dans l'ordre des mots.
« Il est jaune, le nez *rose*, les pattes, la queue » :
au lieu de *le nez, les pattes et la queue roses.*

ESY5 emploi du substitut :
absence de substitut, emploi d'un substitut au lieu d'un autre, présence d'un substitut inutile, renvoi ambigu.
« son bureau, il ___ a fait peinturer », au lieu de *il l'a fait peinturer.*
« nous recevrons la visite de cette tante *que* je vous ai parlé ».
« Je ne suis jamais allée à Montréal, j'*y* compte y passer mes vacances ».
« Nous avons disputer un tournoi entre trois équipes. Nous *les* avons toutes gagner » : *les* = ? renvoi ambigu.

ESY6 erreur de construction dans la phrase.
« Nous allons au camps *où il y a un ami dont son père le possède* ».
« tous le monde et heureux et *vote pour chacun leur duchée* », au lieu de : *vote chacun pour son duché.*

ESY7 emploi de conjonction (de subordination ou de coordination) :
absence de conjonction, emploi d'une conjonction au lieu d'une autre, présence d'une conjonction inutile.
« Je préfère faire du ski-doo *que* de faire la chasse », au lieu de *plutôt que.*
« nous ne savons *que* de qu'elle planète ils viennent » : éliminer *que.*
« ils ont tué un gars *à cause qu'*il s'est évadé ».
« l'été on a beau se déshabillé *mais* on a toujours chaud » : éliminer *mais.*

ESY8 emploi de l'adverbe :
absence d'adverbe (ou d'une partie de l'adverbe dans *ne... pas*), emploi d'un adverbe au lieu d'un autre, présence d'un adverbe inutile.
« il / / y en a pas ».
« rendu ___ nous avions un horaire », au lieu de : *rendus là.*

FG GRAMMAIRE :
erreur quant à l'emploi des modes et des temps et quant au phénomène d'accord.

FG1 erreur dans l'emploi des temps.
« [Hier] on *joue* contre 3 équipes », au lieu de *on a joué*.
« Les pistes ne *sont* pas très belles car il y avait beaucoup de trou », au lieu de *n'étaient pas*.

FG2 erreur dans l'emploi des modes.
« Si nous *aurions* eu plus de pratique [...] ».
« ils vont gagné la Coupe Stanley », au lieu de *gagner*.
Nous avons classé dans *FG2* tous les cas où l'élève, en voulant employer un infinitif, a utilisé une forme en *-é* comme dans notre dernier exemple et les suivants :
« j'aime travaillé le bois ».
« j'aime beaucoup patiné ».
« on comman a leur parlé ».
On remarquera que, dans tous ces cas, l'influence de l'oral entraîne une confusion écrite : on écrit *-é* au lieu de *-er* qui est la forme attendue.

FG3 participe passé :
erreur dans l'accord, barbarisme, absence d'accent.
« l'équipe de Hockey est allé à un tournoi ».
« Moi j'ai déjà suivit des cours de ballet ».
« des amis très change ».
« J'ai souvent songer au métier que j'allais entreprendre plus tard ».
Dans ce dernier exemple, c'est encore l'influence de l'oral qui fait écrire *-er* au lieu de *-é* (cas inverse de *FG2*).

FG4 accord du verbe :
erreur dans l'accord du verbe mettant en cause soit le mode, soit le temps, soit les deux à la fois. Par analogie ou par influence de l'oral, l'élève emploie une terminaison au lieu d'une autre. Il confond des terminaisons *qui existent* dans le paradigme verbal. Les barbarismes de conjugaison, qui renvoient à des formes *inexistantes*, n'entrent donc pas dans cette sous-catégorie (voir *FM2*).
« les professeurs crie après nous ».
« ses deux skis piqua dans la neige ».
« Plus tard, mon rêve ce serai d'avoir un ranch ».
« vient, vient vite voir ! ».

FG5 accord du nom :
absence d'accord ou accord erroné.
« ce film a gagné trois oscar ».
« C'est moi qui fait les ligne_d'attaquent ».
« mettre nos manteaus ».

FG6 accord du pronom :
absence d'accord ou accord erroné.
« il_ne sont qu'à un point des Sabres ».
« il leurs a enlevé un but ».

FG7 accord de l'adjectif :
absence d'accord ou accord erroné.
« ils sont trop fort_pour moi ».
« il a les yeux bleux ».

FG8 accord du déterminant :
absence d'accord ou accord erroné.
« Cet_année, moi et me famille nous nous sommes équipés d'ensemble de ski de fond ».
« Mais je ne vais pas vous contez tous le monologue (de Sol) ».

FM MORPHOLOGIE :
erreur dans la forme de l'auxiliaire ;
barbarisme de conjugaison.

FM1 erreur dans le choix de l'auxiliaire, absence d'auxiliaire ou confusion des formes des auxiliaires *être* et *avoir*.
« j'en *ai* venu au patinage artistique », au lieu de *j'en suis venu*.
« ça __été une journée magnifique ».
« Je lui *est* donnée une peinture à numéro ».
Une fois de plus, on constate que l'erreur peut être due à l'influence de l'oral.

FM2 Barbarisme des verbes :
utilisation de formes *inexistantes* (voir *G4*) dans le paradigme verbal et qui affectent la terminaison ou le radical ou les deux, lorsqu'il s'agit d'un radical *instable* (voir *FO1*).
« elle *vena* avec nous ».
« nous *éluons* la reine ».
« Mon voisin *à* un gros nez ».
L'influence de l'oral se manifeste aussi dans cette sous-catégorie : *à* au lieu de *a*. Cette erreur est classée ici parce que si la forme *à* existe en français, elle n'existe pas dans le paradigme verbal.

EA ANGLICISME :
erreur à cause de l'influence de l'anglais.

FA1 Anglicisme de forme et de sens ; emprunts directs, créations lexicales tirées de l'anglais, emploi de mots du français mais avec valeur sémantique de l'anglais.
« Il joue du *drum* ».
« Le Colisée était *foule* » (*full*).
« il faut que je me garde du *gaz* », au lieu de : *essence*.

FA2 Anglicisme de construction :
construction syntaxique imitant une construction de l'anglais.
« *Sur* la rue du Carnaval, il y avait des beaux monuments », au lieu de *dans la rue*.
« *Du à* tous ces sports je préfère la saison de l'été » : de l'anglais *due to*.

FCO CODE ÉCRIT :
erreurs en rapport avec les frontières des mots ou des phrases.

CO1 absence de majuscule au début d'une phrase.
« il y avait les écritots jeux olympiques 76. il y avait, les fameux héros Hastérix et Hobélix le gaulois ».

CO2 erreur dans l'emploi de l'apostrophe ;
absence de trait d'union dans l'inversion ;
présence de signes mathématiques au lieu d'un mot.
« quand j'ai su *qu'il* fallait plusieurs années » : liaison graphique après l'apostrophe.
« *Javais* un chat » : absence d'apostrophe et liaison graphique.
« C_étais très exitant » : absence d'apostrophe sans liaison graphique.
« parce que_on peut faire de la bycyclette » : absence d'élision et d'apostrophe (*parce qu'on*).
« êtes vous venu ? » : absence de trait d'union dans l'inversion.
« à 10-15 » au lieu de *à dix heures moins quinze*.

FI INATTENTION :
il s'agit de cas où nous pouvons faire *la preuve*, à partir de l'examen du texte, qu'il s'agit d'un pur oubli.
« Il y a aussi des course de canot *de* course d'automobiles » : il s'agit d'un pur oubli puisque l'élève a écrit *des* précédemment dans la phrase.
« et se *se* retrouva » : simple répétition par inattention.

Conclusion

La grille d'analyse qui précède pourrait, à notre avis, être utilisée dans l'enseignement, à quelque échelon que ce soit. Elle permet — à partir de textes et non de tests — d'établir, d'une part, un diagnostic précis et efficace et, d'autre part, de préparer des exercices correctifs fondés sur les besoins réels. Si l'on se contente d'une grille réduite aux grandes catégories (orthographe, grammaire, syntaxe, sémantique, anglicismes), on risque de ne pas identifier les difficultés réelles : une telle grille ne permet pas d'identifier les vraies difficultés des élèves parce qu'elle manque de spécificité. Ainsi, en ce qui a trait à l'orthographe, les faits suivants ne relèvent pas des mêmes causes :

FO1 écrire *apprendre* avec un *p*, ou *orthographe* sans h ;
FO2 mettre une majuscule à *Canadienne* dans armée *Canadienne ;*
FO3 ne pas mettre la majuscule au nom propre *Lucie* ;
FO4 confondre deux graphies (*ont* et *on*) par influence de l'oral ;
FO5 transcrire à l'écrit un phonème présent à l'oral : « on *n*'y reste ».

La plupart des erreurs en *FO1* relèvent strictement de l'écrit, alors que les erreurs en *FO4* et *FO5* sont en rapport avec l'oral. On améliorera donc les performances :

— dans le premier cas (*FO1*) : par des explications étymologiques, par des procédés mnémotechniques, des exercices fréquents de rappel, l'utilisation régulière du dictionnaire, voire... des exercices de memoire ;

— dans le second cas (*FO4* et *FO5*) : par des exercices de discrimination auditive mis en rapport avec des exercices de discrimination graphique ; on dégage, par exemple, à partir d'homophones ou de quasi-homophones, les graphies différentes ; ou encore, à partir d'un son apparaissant dans différents contextes, on établit la liste des principales graphies ; ainsi, le son /ɛ/ s'écrit le plus souvent *-ais, -ait, -aient, -è* et *-ê*.

C'est encore l'homophonie qui entraîne le plus souvent la confusion entre le graphies *-er* et *-é* (*FG2* et *FG3*) : aimer/aimé. Les exercices qui se contentent de faire conjuguer des verbes risquent donc d'être un échec, dans la mesure où la cause principale du problème réside dans le degré très élevé de *non-correspondance,* en français, entre l'oral et l'écrit. En italien, le son /a/ s'écrit toujours -a : il y a donc correspondance directe entre le son et sa graphie, mais en français, il y a une bonne quarantaine de façons d'écrire les sons /*a*/ et /a/ ... Il ne s'agit pas de les enseigner toutes peut-être, mais d'insister sur les plus fréquentes à partir d'une comparaison entre l'oral et l'écrit.

Nous reviendrons plus longuement sur les moyens à prendre pour améliorer la qualité du français dans le chapitre consacré aux « Implications pédagogiques ».

Nous avons simplement voulu illustrer ici, avec quelques exemples, comment l'analyse des difficultés observées nous renseigne sur les moyens efficaces à prendre pour améliorer les performances des élèves. En fonction d'un tel objectif, le meilleur point de départ nous semble, non pas les résultats de notre enquête, mais les résultats que fournirait au professeur une analyse des textes de ses élèves en utilisant notre grille d'analyse, telle quelle ou adaptée. Tout effort d'amélioration du français écrit doit partir des besoins réels, ce qui implique une analyse des besoins, c'est-à-dire un diagnostic. Notre grille fournit les moyens d'établir un tel diagnostic et notre méthodologie propose que ce diagnostic se fonde sur le langage vivant, celui des élèves ; en d'autres termes, il faut viser non pas une amélioration de l'orthographe et de la grammaire pour elles-mêmes, mais une amélioration des créations des élèves, à partir de ces mêmes créations.

C'est par le biais de la fonction créatrice qu'on peut penser intéresser les élèves à l'amélioration du français écrit. Cela suppose avant tout... qu'on fasse écrire les élèves !

À propos de notre grille

Une grille est une grille. L'analyse qui précède a démontré l'efficacité de celle que nous avons élaborée. Des variantes et des compléments sont possibles. On pourrait regrouper d'une part, FCO1 et FCO2 sous *orthographe* et, d'autre part, FM1 et FM2 sous *grammaire*. Une nouvelle sous-catégorie (FO8) serait utile pour tenir compte de tous les cas relatifs à l'utilisation de symboles non linguistiques. Enfin, il faut compléter cette première grille par une autre, traitant de la ponctuation — aspect que notre étude n'a pas considéré. On obtiendrait ainsi la grille modifiée que nous présentons dans les deux pages de l'*Annexe B*.

CHAPITRE III

Analyse statistique

Introduction

Il serait fastidieux de reproduire ici les centaines de tableaux et de tests statistiques que nous avons obtenus ; nous ne retiendrons donc que les éléments les plus pertinents. Voyons d'abord les données de base, afin d'avoir une vision globale des résultats.

Moyenne d'erreurs par copie

Le *Tableau III.1* présente les données par cycle d'études :
1re cycle : 1re et 2e années du secondaire ;
2e cycle : 3e, 4e et 5e années du secondaire.

Tableau III.1

Moyenne d'erreurs par copie selon le cycle

	Type								
Cycle	**Grammaire FG**	**Orthographe FO**	**Syntaxe FSY**	**Sémantique FSÉ**	**Anglicismes FA**	**Code écrit FCO**	**Morphologie FM**	**Inattention FI**	**TOTAL**
1er cycle	16,6	17,4	3,7	2,2	0,8	1,9	2,3	0,3	**45,2**
2e cycle	11,7	13,0	3,0	2,3	0,6	1,0	1,4	0,2	**33,2**
Moyenne/secondaire	**13,3**	**14,6**	**3,2**	**2,3**	**0,7**	**1,3**	**1,7**	**0,2**	**37,2**

Comme on le voit, les élèves du secondaire font, en moyenne, 37 erreurs par copie, soit environ 18 erreurs par page composée. Le nombre d'erreurs diminue sensiblement d'un cycle à l'autre, puisqu'on passe de 45 erreurs environ au 1er cycle à 33 au 2e cycle.

D'autres données, qui n'apparaissent pas dans le *Tableau III.1*, révèlent qu'on fait 2½ fois moins de fautes à la fin du secondaire qu'au début, soit 25 erreurs en moyenne en 5e année du secondaire, contre 60 environ en 1re année. Si l'on compare le début, le milieu et la fin du secondaire, on constate que les erreurs diminuent environ du tiers, d'une étape à l'autre :

1re du secondaire : 60 erreurs ;
2e du secondaire : 40 erreurs = 33 % de moins ;
3e du secondaire : 25 erreurs = 37 % de moins.

Faut-il conclure que la scolarisation progressive influence la qualité du français ? Oui . . . selon les apparences, puisque les tests effectués (tests de la médiane, de Student, de Wilcoxon et khi carré) indiquent que les différences observées sont significatives. « Selon les apparences » seulement, en effet, une sélection s'opère, les élèves les plus faibles abandonnant leurs études et ne se retrouvant donc pas dans les échelons ultérieurs.

Pourcentage d'erreurs de chaque catégorie

Il est intéressant de déterminer dans quelles catégories les erreurs sont les plus nombreuses. C'est ce que nous pourrions appeler l'*aire de concentration des erreurs :* en effet, l'identification de ces aires peut être fort utile, d'un point de vue pédagogique, puisqu'elle signale les zones-problèmes, c'est-à-dire les aspects linguistiques sur lesquels il faudrait insister, dans l'enseignement, pour améliorer la qualité du français écrit. Le *Tableau III.2* est révélateur à ce sujet :

Tableau III.2

Pourcentage d'erreurs dans chaque catégorie selon le cycle

	Type								
Cycle	**Grammaire FG**	**Orthographe FO**	**Syntaxe FSY**	**Sémantique FSÉ**	**Anglicismes FA**	**Code écrit FCO**	**Morphologie FM**	**Inattention FI**	**TOTAL**
1er cycle	36,7	38,5	8,2	4,8	1,8	4,2	5,1	0,7	**100**
2e cycle	35,2	39,3	8,9	7,0	1,8	3,2	1,7	0,5	**100**
Moyenne/secondaire	**35,8**	**39,1**	**8,6**	**6,0**	**1,8**	**3,6**	**4,5**	**0,6**	**100**

On remarque que les erreurs sont concentrées dans les catégories grammaire (FG) et orthographe (FO). Pour ces deux catégories réunies, les résultats sont les suivants :

1er cycle : 75,2 %
2e cycle : 74,5 %
Moyenne : 74,9 %

Il faut noter que la proportion est la même dans les deux cycles d'études. Le même fait est observable, si l'on compare les différents échelons du secondaire entre eux, comme le démontrent les données suivantes :

1re du secondaire : 74,7 %
2e du secondaire : 75,9 %
3e du secondaire : 75,0 %
4e du secondaire : 73,5 %
5e du secondaire : 75,3 %

Même si la qualité du français écrit s'améliore d'un cycle à l'autre ou d'un échelon à l'autre, il demeure que la grammaire et l'orthographe sont toujours responsables d'environ 75 % des erreurs et cela, de façon constante.

Face à cette constatation, certains voudront conclure que c'est la faute des programmes ou celle des agents de l'enseignement. Conclusion hâtive, à notre avis, car il se pourrait bien que ce soit la faute . . . de la langue, tout simplement. En effet, l'*Enquête sur le français écrit dans les cégeps (EFEC)*[1] de même que notre propre *Enquête sur la qualité du français écrit à l'Université Laval*[2] démontrent que, même aux cycles collégial et universitaire, les zones grises sont toujours la grammaire et l'orthographe et cela, **dans les mêmes proportions,** à peu de choses près. Si, d'après les enquêtes, la qualité du français s'améliore grandement d'un cycle à l'autre — du secondaire au collégial et du collégial à l'université — mais que les trois quarts des erreurs se retrouvent, de façon constante, dans les catégories grammaire et orthographe, il faut se rendre à l'évidence : la grammaire et l'orthographe françaises y sont pour quelque chose ! Certes, ce n'est pas là une excuse ; c'est toutefois un fait que révèle l'analyse des langues et dont il faut tenir compte.

Pour illustrer ce fait, comparons, par exemple, l'orthographe française à l'orthographe l'italienne. En italien, le son /a/ s'écrit toujours a, mais en français, il y a 40 graphies différentes pour les sons /a/ et /*a*/. Pour le son /o/, l'italien n'a qu'une graphie (toujours *o*), mais le français en possède au moins 31 ; le son /u/ (= *ou*) s'écrit toujours *u* en italien, mais de 32 façons différentes en français ; pour le son /ɛ/, on trouve 38 graphies en français contre une seule en italien; pour le son /ɛ̃/, 32 graphies en français . . . etc. Il n'est pas facile pour l'élève de maîtriser toutes ces graphies, ni pour l'enseignant de les faire assimiler.

---

1. *Op. cit.*, note 5, chap. II.

2. *Op. cit.*, note 4, chap. II et aussi : Conrad BUREAU, « Les études supérieures en français au Québec », communication présentée au congrès *Langue et Société au Québec*, 12 novembre 1982.

Même l'orthographe syllabique des Inuit, dans laquelle *pi* s'écrit toujours ∧ , *pu* toujours > et *pa* toujours <, nous semble plus simple.

Autre exemple : aucun changement dans la terminaison des verbes en chinois . . . Combien de terminaisons différentes en français ?

Par ces quelques comparaisons, nous avons simplement voulu suggérer qu'au lieu de désigner notre système d'enseignement comme le seul responsable, il faut sans doute imputer quelque responsabilité au système de la langue lui-même. Les cas de correspondance directe entre son et graphie sont très limités, en français ; la non-correspondance est plutôt la règle : c'est ce mode de fonctionnement qui rend l'apprentissage de l'orthographe et des accords si difficile. Mieux vaut le savoir, ne pas le cacher aux élèves et présenter la chose comme un défi à relever. La bataille de l'orthographe et de la grammaire ne peut être gagnée qu'après plusieurs années : c'est la conclusion qui s'impose, à cause des constantes observées à travers plusieurs enquêtes couvrant plusieurs cycles d'études.

Ceci dit, l'on peut se demander dans laquelle des deux catégories considérées la concentration des erreurs est la plus forte. Voici les données, pour chaque échelon du secondaire, en pourcentage :

	FG	FO
1re du secondaire	33,7 %	41,0 %
2e du secondaire	41,9 %	33,9 %
3e du secondaire	35,8 %	39,2 %
4e du secondaire	34,2 %	39,3 %
5e du secondaire	35,9 %	39,4 %
Moyenne	35,8 %	38,9 %

En se fondant uniquement sur ces dernières données, on serait porté à affirmer que la concentration des erreurs est plus forte en orthographe qu'en grammaire, sauf en 2e année ; cela n'est vrai cependant que si l'on considère la grammaire séparément de la syntaxe et de la morphologie, comme nous l'avons fait jusqu'ici. Mais on sait les rapports étroits qu'entretiennent la syntaxe et la grammaire, dans toute langue, de sorte qu'il est quelque peu trompeur de les isoler l'une de l'autre ; du point de vue de la linguistique, il est tout à fait pertinent de tenir compte de ces relations étroites. En réunissant grammaire (FG) et syntaxe (FSY) dans un seul bloc, nous obtiendrons donc les résultats suivants, en s'inspirant du *Tableau III.2* :

1er cycle : 44,9 %
2e cycle : 44,1 %
Moyenne : 44,4 %

Le bloc ainsi constitué est donc plus important que le bloc *orthographe*. D'autre part, les erreurs que nous avons classées sous morphologie (FM) auraient pu être regroupées sous *grammaire :* c'est une question de définition.

En conséquence, le pourcentage cumulatif des catégories *grammaire* (FG = 35,8 %), *syntaxe* (FSY = 8,6 %) et *morphologie* (FM = 4,5 %), atteint 48,9 % ; cela signifie que ce que le grand public appelle, avec raison, « la grammaire », est responsable d'environ 50 % de toutes les erreurs rencontrées. Fait remarquable, malgré la diminution importante du *nombre* d'erreurs, c'est la même proportion qui prévaut au collégial (50,6 %) et à l'université (50,8 %), comme le montrent d'autres enquêtes[3]. L'aire la plus importante de concentration des erreurs s'avère donc être la grammaire, au sens large du terme.

Si l'on regroupe maintenant la grammaire — dans sa définition élargie — et l'orthographe, on découvre que 88,0 % des difficultés rencontrées au secondaire relèvent de ces deux blocs réunis :

FG : 35,8 %
FSY : 8,6 %
FM : 4,5 %
} grammaire = 48,9 %

FO : 39,1 % — orthographe = 39,1 %

88,0 % ← Total → 88,0 %

En termes simples, on pourrait dire que 9 erreurs sur 10 appartiennent à ce qu'on désigne habituellement par l'expression « grammaire et orthographe ».

L'aire de concentration des erreurs est donc très nettement délimitée. Et à cette concentration des difficultés observées devrait correspondre une concentration des efforts pédagogiques. On ne devrait pas s'étonner — et encore moins se scandaliser — de ce pourcentage cumulatif de 88,0 % : la grammaire et l'orthographe représentent, en effet, l'essentiel de la langue écrite. On arriverait sans doute aux mêmes proportions en anglais ou en allemand, par exemple.

Le *Tableau III.2* fournit d'autres renseignements intéressants. Un préjugé tenace veut que les textes écrits par les jeunes du Québec soient remplis d'anglicismes ; or, les anglicismes ne représentent, dans notre corpus, que 1,8 % des erreurs, ce qui est minime. La proportion au collégial[4] est à peu près la même (1,2 %), mais elle grimpe à 3,7 % au

3. Voir *EFEC* et Conrad Bureau, « Les études supérieures en français au Québec ».
4. Voir « Les études supérieures en français au Québec », p. 4.

niveau universitaire[5] ; ce dernier pourcentage est tout de même relativement peu élevé : l'augmentation des anglicismes, au niveau universitaire, est probablement due à l'augmentation des ouvrages à lire et à consulter en anglais.

De même, les erreurs de syntaxe, prises isolément, sont beaucoup moins nombreuses qu'on a tendance à le croire et à l'affirmer : au secondaire, elles ne représentent que 8,6 % du total. Si, plus haut, nous avons regroupé syntaxe, grammaire et morphologie, c'était surtout dans le but de présenter les données dans des termes plus accessibles pour le grand public ; mais de façon stricte, la syntaxe, c'est le domaine de la construction de la phrase : les lecteurs et lectrices voudront bien se reporter aux définitions données dans le chapitre précédent.

Ajoutons enfin que les difficultés d'ordre sémantique ne comptent que pour 6,0 % du total ; cela ne signifie pas que les élèves sont très forts en sémantique, mais seulement que cet aspect de la langue leur cause moins de difficultés que les domaines dont nous avons parlé précédemment. Précisons que la majorité des élèves soumis à l'enquête avaient choisi de traiter de sujets d'intérêt quotidien : l'école, les sports, la famille, le carnaval, etc. On peut traiter de ces sujets avec un vocabulaire relativement limité.

Tout ce qui précède n'avait qu'un seul but : présenter, de façon simple et compréhensible pour tous, les données de base. Nous ne commenterons pas davantage ces données, vu qu'il ne s'agit que de pourcentages et de nombres moyens et que, en cette matière, la plus grande prudence s'impose. C'est encore par souci de simplifier la présentation que nous nous sommes intéressés uniquement aux grandes catégories de difficultés. Nous traiterons en détail des sous-catégories dans le prochain chapitre consacré aux implications pédagogiques, car c'est en fonction des stratégies d'enseignement que les résultats observés pour les sous-catégories prennent tout leur sens.

Variables linguistiques et paramètres

Nous allons maintenant traiter des rapports entre les variables linguistiques et les paramètres. Nous tenterons de déterminer si des paramètres comme le sexe, l'échelon, la moyenne générale (celle qui figure au relevé de notes de l'élève) et le milieu — favorisé ou défavorisé — influencent les variables. Pour plus de clarté, nous adopterons,

5. *Ibid.*, p. 4.

dans ce qui suit, une présentation uniforme. Nous utiliserons, dans les tableaux, les symboles suivants :

O : différence significative (O = oui)
N : différence non significative (N = non)
W : test de Wilcoxon
S : test de Student (test *t*)
F : test de Fisher
M : test de la médiane
X^2 : test du khi carré

Ainsi, la suite de symboles *O W* signifiera : différence significative établie d'après le test de Wilcoxon. Nous avons utilisé deux types de test : le premier fondé sur la différence des moyennes et le second sur la différence des variances. Lorsqu'une différence significative était déjà constatée au niveau des moyennes, nous n'avons pas fait de test au niveau des variances, ce qui est indiqué par un tiret (—). Rappelons que, quand une différence significative est observée au niveau des variances, cela veut seulement dire que la **dispersion** est plus vaste, mais que le paramètre étudié n'influe pas sur la **fréquence moyenne** des erreurs.

Les données chiffrées qui ont servi de base aux tests apparaissent dans la deuxième partie de chaque tableau. Le seuil de confiance a été fixé à 5 %, comme à l'accoutumée dans des cas semblables. Dans tous les cas, il s'agissait de comparer deux sous-populations, en rapport avec le paramètre étudié :

Paramètres	**Sous-population 1**	**Sous-population 2**
Sexe	masculin	féminin
Moyenne générale	au-dessus	au-dessous
Milieu	défavorisé	favorisé

Seules les catégories où l'on retrouvait au moins 5 % de l'ensemble des erreurs ont été testées, soit les catégories FG, FO, FSY et FSÉ ; la faible proportion d'erreurs dans les catégories FA, FCO, FM et FI rendait l'application de tests non pertinente.

Nous étudierons, dans l'ordre, les paramètres *sexe*, *moyenne générale* et *milieu* associés aux variables linguistiques suivantes :

FG : grammaire
FSY : syntaxe
FSÉ : sémantique
FO : orthographe
TOTAL : ensemble des erreurs de toutes catégories

Pour chaque paramètre, nous présenterons cinq tableaux, chaque tableau correspondant à un échelon du secondaire ; l'analyse et l'interprétation des données suivront la présentation des tableaux. Cette façon de procéder permettra d'avoir une meilleure vision de l'ensemble tout en facilitant les comparaisons.

Paramètre *Sexe*

Tableau III.3

Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 1re du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	N	N
FSY : syntaxe	N	N
FSÉ : sémantique	N	OF
FO : orthographe	N	OF
TOTAL	**N**	**N**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	21,8	18,2	111,1	105,5	21,5	17
FSY	4,0	4,3	5,8	9,3	4,0	5
FSÉ	2,9	2,1	5,5	2,2	2,5	2
FO	21,8	18,2	111,1	105,5	21,5	17
TOTAL	**59,4**	**60,3**	**916,0**	**806,6**	**56,5**	**57**
	1 = sexe masculin 2 = sexe féminin					

Tableau III.4

Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 2e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	N	N
FSY : syntaxe	N	OF
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	N	N
TOTAL	N	N

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	13,1	13,2	63,7	50,6	11	14
FSY	3,1	3,4	12,8	4,9	2	3
FSÉ	2,3	1,7	3,6	2,5	2	1
FO	10,7	11,4	35,3	38,7	10	10
TOTAL	**31,9**	**32,0**	**208,6**	**207,5**	**28**	**31**
	1 = sexe masculin 2 = sexe féminin					

Tableau III.5

Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 3e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	OM	—
FSY : syntaxe	OM	—
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	OM	—
TOTAL	**OM**	**—**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	20,3	8,6	108,3	33,1	20,5	8
FSY	4,5	2,2	15,7	3,7	3,0	2
FSÉ	2,2	2,1	4,2	4,1	2,0	2
FO	22,3	9,4	296,9	41,5	20,0	8
TOTAL	**56,9**	**23,9**	**934,0**	**162,5**	**55,0**	**24**
	1 = sexe masculin 2 = sexe féminin					

Tableau III.6

Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 4e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	OM	—
FSY : syntaxe	OM	—
FSÉ : sémantique	OM	—
FO : orthographe	OM	—
TOTAL	**OM**	**—**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	15,7	9,2	59,1	42,4	15,0	7,0
FSY	3,1	2,1	4,5	3,5	3,0	2,0
FSÉ	4,3	2,7	9,4	5,7	4,0	2,0
FO	19,4	9,4	104,2	37,4	17,5	9,0
TOTAL	**47,1**	**25,8**	**305,8**	**196,0**	**46,5**	**23,5**
	1 = sexe masculin 2 = sexe féminin					

Tableau III.7

Variables linguistiques et paramètre *sexe* : 5e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	OW	—
FSY : syntaxe	N	N
FSÉ : sémantique	OM	—
FO : orthographe	OW	—
TOTAL	**OM**	**—**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	10,6	7,4	76,3	33,2	9	6
FSY	2,5	1,8	3,9	2,6	2	2
FSÉ	2,7	1,6	4,6	2,1	2	1
FO	11,2	8,9	130,6	130,0	8	6
TOTAL	**29,3**	**20,9**	**489,4**	**246,5**	**24**	**16**
	1 = sexe masculin 2 = sexe féminin					

L'analyse des résultats révèle un fait assez étonnant ; en effet, les tests relatifs à la différence des moyennes :

— n'établissent aucune différence significative entre garçons et filles au 1er cycle (*Tableaux III.3* et *III.4*) et cela, pour toutes les catégories d'erreurs considérées ;

— établissent une différence significative entre garçons et filles, pour toutes les catégories, au 2e cycle (*Tableaux III.5, III.6* et *III.7*).

On remarque d'ailleurs que cette dernière différence se fait au profit des élèves de sexe féminin et de façon assez fortement marquée, dans la plupart des cas :

— en 3e année du secondaire, les filles font deux fois moins d'erreurs en moyenne (23,9) que les garçons (56,9) ;

— on retrouve à peu près la même proportion en 4e année du secondaire : seulement 25,8 erreurs chez les filles, contre 47,1 chez les garçons ;

— enfin, en dernière année du secondaire, la différence, quoique toujours significative, est un peu moins forte : 20,9 chez les filles, contre 29,3 chez les garçons.

On trouve les écarts les plus marqués dans les catégories *grammaire* (FG) et *orthographe* (FO) :

Moyennes des sous-groupes pour la catégorie *grammaire* (FG) :

	Masculin	**Féminin**
3e du secondaire	20,3	8,6
4e du secondaire	15,7	9,2
5e du secondaire	10,6	7,4

Moyennes des sous-groupes pour la catégorie *orthographe* (FO) :

	Masculin	**Féminin**
3e du secondaire	22,3	9,4
4e du secondaire	19,4	9,4
5e du secondaire	11,2	8,9

On doit donc conclure que le paramètre *sexe* a une influence sur la qualité de la grammaire écrite et de l'orthographe au 2e cycle du secondaire. Fait intéressant, on a observé des différences significatives analogues en faveur des personnes du sexe féminin et pour les mêmes catégories, dans deux autres enquêtes : *EFEC* au niveau collégial[6] et *EFEL* au niveau universitaire[7].

À la suite de trois enquêtes, on constate ainsi que des différences significatives au profit des personnes de sexe féminin se manifestent, de façon assez éloquente, à travers trois cycles, soit neuf années d'études. Comment expliquer alors qu'une telle différence n'apparaisse pas au 1er cycle du secondaire ? L'interprétation la plus plausible est que les différences psychologiques et mentales — et donc les différences dans les performances linguistiques — ne se manifestent pas tant que la différence des sexes n'est pas physiologiquement réalisée. Et c'est justement vers la 3e année du secondaire, de façon générale, que l'on peut considérer cette différenciation comme acquise (14-15 ans). Les différences dans les performances linguistiques associées à la différence des sexes ne se manifesteraient pas clairement avant ce stade, semble-t-il ; il faudrait mener une étude à partir d'une population beaucoup plus vaste pour en être tout à fait certain. Notre interprétation, rappelons-le, est seulement plausible ; nous la proposons avec prudence, soucieux de ne pas faire de généralisation hâtive, sinon abusive, à partir d'un échantillon restreint.

---

6. *EFEC*, pp. 134-138.
7. *EFEL*, pp. 56-57.

Paramètre *Moyenne générale*

Tableau III.8

Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 1re du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{X}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	OW	—
FSY : syntaxe	OW	—
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	OW	—
TOTAL	**OW**	**—**

	Moyennes : $\bar{X}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	19,1	23,8	119,8	143,4	17,0	22,5
FSY	3,5	4,9	4,3	9,6	3,0	5,0
FSÉ	2,5	2,5	4,8	2,8	2,0	2,0
FO	19,1	30,4	119,8	307,5	17,0	26,0
TOTAL	**49,2**	**71,2**	**517,5**	**981,7**	**47,5**	**65,0**

1 = groupe au-dessus de la moyenne générale
2 = groupe au-dessous de la moyenne générale

Tableau III.9

Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 2e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{X}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	O x^2	—
FSY : syntaxe	OW	—
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	O x^2	—
TOTAL	**O x^2**	**—**

	Moyennes : $\bar{X}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	11,5	15,3	53,4	47,4	10	15
FSY	2,7	4,0	4,4	10,2	2	4
FSÉ	1,9	1,8	2,9	2,9	1	2
FO	9,1	14,0	25,1	40,1	9	12
TOTAL	**27,3**	**38,0**	**185,2**	**171,0**	**26**	**40**

1 = groupe au-dessus de la moyenne générale
2 = groupe au-dessous de la moyenne générale

Tableau III.10

Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 3e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	O M	—
FSY : syntaxe	O S	—
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	O S	—
TOTAL	**O M**	**—**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	9,8	18,5	64,7	104,5	8	16,5
FSY	2,5	4,1	5,0	15,1	2	3,0
FSÉ	2,1	2,2	4,8	3,5	2	2,0
FO	11,5	19,5	87,0	289,0	12	18,5
TOTAL	**28,1**	**50,9**	**420,7**	**925,7**	**24**	**48,5**
	1 = groupe au-dessus de la moyenne générale 2 = groupe au-dessous de la moyenne générale					

Tableau III.11

Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 4e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	OM	—
FSY : syntaxe	OM	—
FSÉ : sémantique	OM	—
FO : orthographe	OM	—
TOTAL	**OM**	**—**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	8,8	16,5	31,6	63,7	7	17
FSY	2,1	3,3	3,2	4,8	2	3
FSÉ	2,4	4,9	3,7	9,9	2	5
FO	9,7	19,5	40,9	106,6	10	19
TOTAL	**25,4**	**48,7**	**167,5**	**297,9**	**23,5**	**48,5**
	1 = groupe au-dessus de la moyenne générale 2 = groupe au-dessous de la moyenne générale					

Tableau III.12

Variables linguistiques et paramètre *moyenne générale* : 5e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	OM	—
FSY : syntaxe	N	N
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	OM	—
TOTAL	**OS**	**—**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	5,4	10,0	24,5	61,1	5,5	8
FSY	2,3	2,1	4,5	3,0	2,0	2
FSÉ	2,1	2,2	3,9	3,6	2,0	2
FO	4,6	11,4	15,6	153,8	4,0	8
TOTAL	**16,1**	**27,6**	**126,5**	**424,1**	**13,5**	**23**

1 = groupe au-dessus de la moyenne générale
2 = groupe au-dessous de la moyenne générale

Par *moyenne générale,* il faut entendre ici la moyenne des notes obtenues par l'élève pour l'ensemble des disciplines au programme, telle qu'elle figure à son relevé de notes.

Pour tous les échelons du secondaire, les tests ont révélé des différences significatives pour les catégories grammaire (FG), orthographe (FO) et pour l'ensemble des erreurs (TOTAL), c'est-à-dire pour les catégories les plus importantes. De plus, pour la catégorie syntaxe (FSY), la différence est significative à tous les échelons, sauf en 5e année. Il faut donc en conclure qu'il y a un rapport entre les performances en français et les performances obtenues par les élèves dans l'ensemble des disciplines.

Ces résultats nous permettent de contester une croyance de plus en plus répandue à l'heure actuelle, qui veut que, en cette ère de la technologie, la réussite en français écrit, notamment en grammaire et en orthographe, soit moins importante que les connaissances et les performances dans les autres disciplines, dont les sciences, en particulier. Cette croyance en entraîne une autre, tout aussi répandue, à savoir qu'il faut aujourd'hui privilégier l'apprentissage des sciences et des autres disciplines plutôt que celui du français langue maternelle. Or, d'après nos tests, une forte performance dans l'ensemble des disciplines est liée à une forte performance en français. À l'inverse, plus la maîtrise du français est

faible, plus les notes obtenues dans les autres disciplines ont tendance à baisser.

Certes, il y a des exceptions, mais c'est la tendance générale indiquée par les tests. Et cela est facile à comprendre : c'est en français que nos élèves font l'apprentissage des autres disciplines. Comment alors les résultats dans ces disciplines pourraient-ils être élevés, si la maîtrise de la langue maternelle qui véhicule les connaissances pertinentes n'est pas suffisante ? C'est un fait remarquable que les meilleurs savants arrivent toujours à s'exprimer avec clarté, précision et élégance dans leur langue maternelle — et même dans une autre langue — dès qu'il s'agit de mettre leurs découvertes et leurs connaissances à la portée du grand public ; c'est le cas d'un Henri Laborit en biologie, d'un Jacques Monod en biochimie, d'un René Dubos en microbiologie, d'un Benoît B. Mandelbrot dans un domaine aussi spécialisé que celui de la théorie mathématique des « objets fractals » et, plus près de nous, d'un Louis-Edmond Hamelin en glaciologie.

« Mieux vaut la tête bien faite que bien pleine », disait Montaigne. Pour avoir la tête « bien faite » dans un domaine particulier, il faut aussi l'avoir « bien faite » dans celui de la langue maternelle. La pensée scientifique, dans quelque domaine que ce soit, ne peut être en rupture avec l'activité linguistique : on transmet les connaissances à travers la langue, orale ou écrite, et on fait l'apprentissage de ces mêmes connaissances surtout en passant par la langue comme médium. Même dans le cas des mathématiques les plus poussées, à côté de **l'expression symbolique** par le moyen de formules et d'équations, une grande part de l'enseignement et de l'apprentissage passe par **l'expression linguistique** : explications, justifications, questions, réponses, etc. — tout ce qui fait la relation maître-élève. De plus, quelle que soit l'importance des systèmes symboliques formels dans les sciences, la part dévolue à l'utilisation de la langue est toujours très importante dans les ouvrages, traités, manuels et articles publiés sur le sujet. « L'être de raison » ne peut pas être étranger à « l'être de langage ». Et l'esprit mathématique ou scientifique n'est pas un pur esprit : s'il fabrique et manipule à souhait les formules abstraites, il a également besoin de s'exprimer à travers les mots, comme le démontre toute la littérature scientifique.

Paramètre *Milieu*

Tableau III.13

Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 1re du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	N	N
FSY : syntaxe	O x^2	—
FSÉ : sémantique	O W	—
FO : orthographe	N	O F
TOTAL	**N**	**O F**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	21,3	19,0	121,0	99,0	20,5	16,0
FSY	4,9	3,4	8,2	5,1	5,0	3,0
FSÉ	2,9	2,0	3,1	4,3	2,5	1,5
FO	24,3	24,8	137,9	354,0	24,0	20,0
TOTAL	**60,3**	**59,3**	**560,0**	**1196,8**	**61,0**	**54,5**

1 = milieu défavorisé
2 = milieu favorisé

Tableau III.14

Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 2e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	N	N
FSY : syntaxe	N	N
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	N	N
TOTAL	**N**	**N**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	13,9	12,4	60,7	46,6	13,5	12,5
FSY	3,3	3,2	9,7	4,8	2,5	3,0
FSÉ	2,2	1,5	3,2	2,4	2,0	1,0
FO	10,5	12,0	31,4	43,5	10,0	9,5
TOTAL	**32,3**	**31,6**	**188,6**	**228,2**	**31,5**	**29,0**

1 = milieu défavorisé
2 = milieu favorisé

Tableau III.15

Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 3e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	O S	—
FSY : syntaxe	N	O F
FSÉ : sémantique	N	O F
FO : orthographe	N	N
TOTAL	N	N

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	13,4	16,6	86,1	148,4	12	14,0
FSY	3,5	2,8	12,8	4,7	2	2,0
FSÉ	2,3	1,5	4,8	1,8	2	1,0
FO	15,8	14,8	236,7	119,2	13	16,5
TOTAL	**38,6**	**42,6**	**856,3**	**670,0**	**32**	**45,0**
	1 = milieu défavorisé 2 = milieu favorisé					

Tableau III.16

Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 4e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	N	O F
FSY : syntaxe	N	N
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	N	N
TOTAL	N	N

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	11,7	13,4	71,8	35,3	9,0	14,0
FSY	2,9	2,5	4,0	4,4	2.5	2,0
FSÉ	4,0	3,2	8,9	7,5	3,0	2,0
FO	14,2	14,0	72,5	104,5	14,0	11,0
TOTAL	**38,4**	**34,4**	**238,4**	**415,6**	**38,5**	**29,5**
	1 = milieu défavorisé 2 = milieu favorisé					

Tableau III.17

Variables linguistiques et paramètre *milieu* : 5e du secondaire

	Différence des moyennes : $\bar{x}$	Différence des variances : S^2
FG : grammaire	O W	—
FSY : syntaxe	N	O F
FSÉ : sémantique	N	N
FO : orthographe	O W	—
TOTAL	**O W**	**—**

	Moyennes : $\bar{x}$		Variances : S^2		Médianes : M	
	1	2	1	2	1	2
FG	10,1	6,8	65,7	32,5	8	6
FSY	2,4	1,8	4,5	0,8	2	2
FSÉ	2,1	2,2	3,3	4,3	2	2
FO	11,1	7,5	170,1	51,1	7,5	5
TOTAL	**27,8**	**19,8**	**467,9**	**179,4**	**24**	**16**
	1 = milieu défavorisé 2 = milieu favorisé					

Les termes *favorisé* et *défavorisé* ne renvoient pas ici à des absolus ou à une quelconque norme théorique, mais seulement à une relation comparative des sous-groupes particuliers de notre échantillon. Il s'agit là d'étiquettes commodes ; nous aurions pu choisir tout aussi bien les qualificatifs *populaire* et *bourgeois*, ou le seul terme *favorisé*, affecté d'une valeur positive dans un cas (favorisé +) et d'une valeur négative dans l'autre (favorisé -). Le paramètre est défini par le quartier et la profession du père. Le but de l'analyse consiste maintenant à vérifier s'il existe un lien entre certaines données socio-économiques et les variables linguistiques fournies par notre enquête.

On a souvent tendance à croire, sinon à affirmer, que les facteurs socio-économiques ont une influence prépondérante sur les performances scolaires. C'est que, dans beaucoup de cas — sous prétexte qu'il y a un certain lien entre ces facteurs et les variables étudiées — on considère ces facteurs comme seuls responsables de ce lien (comme chez le sociologue B. Bernstein, première manière), alors que beaucoup d'autres facteurs entrent en jeu : le type d'enseignement dispensé et sa qualité, la compétence, la personnalité et le dynamisme des enseignants, voire certains facteurs politiques et culturels (comme chez le sociolinguiste W. Labov).

Le meilleur enseignement ne se donne pas forcément dans les milieux dits « favorisés ».

Nos résultats indiquent qu'il y a peu de différences significatives d'un sous-groupe à l'autre. En effet, pour les quatre premiers échelons du secondaire, les tests portant sur les différences des moyennes ne révèlent de différences significatives que dans trois cas seulement :

— en 3e année, pour la catégorie grammaire (FG) ;
— en 1re année, pour les catégories syntaxe (FSY) et sémantique (FSÉ).

Dans tous les autres cas, pour ces quatre premiers échelons, aucune différence significative n'est observée. Ajoutons que les différences relevées en 1re année du secondaire doivent être interprétées comme peu pertinentes et sans valeur explicative, puisqu'elles ne concernent aucune des catégories importantes (FG, FO et TOTAL), mais seulement les catégories à faible fréquence d'erreurs : FSY = 7 % et FSÉ = 4 % de l'ensemble des erreurs en 1re année. Il faut donc en conclure que l'influence du milieu socio-économique est à peu près nulle pour les quatre premiers échelons du secondaire.

Ce n'est cependant pas le cas pour la dernière année du secondaire *(Tableau III.17)*. En effet, chose assez étonnante, les tests relatifs à la différence des moyennes sont significatifs pour les catégories FG, FO et TOTAL. Ces résultats sont difficilement interprétables ; ils s'expliquent sans doute par le fait que, pour la dernière année du secondaire, les cadres supérieurs sont sur-représentés dans le sous-groupe 2, alors que c'est l'inverse dans l'autre sous-groupe : en effet, la distribution se fait ici vers les extrêmes de l'échelle des emplois, alors que pour les autres années du secondaire, il existe un certain équilibre dans la représentation des métiers et professions exercés. Pour l'ensemble du secondaire donc, il ne semble y avoir de lien significatif entre performances linguistiques et milieu socio-économique qu'en 5e année... cela dit en tenant compte de toutes les nuances qui précèdent.

Ces résultats sont à rapprocher de ceux obtenus pour l'*EFEC* ; lorsqu'ils examinent le rapport « Total de fautes / Variables sociales », les auteurs de l'*EFEC* concluent à une « dépendance faible » en regard de la scolarité du père et de la mère et à une « dépendance moyenne » en regard de la profession du père[8].

Quant aux tests relatifs à la différence des variances, on notera surtout que la différence est significative pour les catégories FO et

8. *EFEC*, p. 135 ; voir aussi *EFEL*, pp. 61-62.

TOTAL, en 1re année, mais en défaveur du sous-groupe favorisé. Nous n'avons aucune interprétation à proposer par rapport à ce résultat. Nous devons donc nous contenter de noter cette plus grande dispersion en 1re année du secondaire, sans plus.

En guise de conclusion, on peut résumer ce chapitre de la façon suivante :

- il y a un rapport entre la moyenne générale obtenue pour l'ensemble des disciplines au programme, d'une part et les performances linguistiques, d'autre part, et cela à tous les échelons du secondaire et pour presque toutes les catégories (sauf FSÉ dans trois cas et FSY dans un seul cas) ;
- au 1er cycle du secondaire, on n'observe aucun rapport entre le paramètre *sexe* et les variables linguistiques ;
- cependant, ce rapport existe, en faveur des filles, pour tout le 2e cycle et pour toutes les catégories, sauf dans un seul cas (FSÉ en 3e année) ;
- enfin, le fait d'appartenir à un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé n'a presque pas d'influence, de façon générale, sur la réussite en français écrit, sauf peut-être en 5e année du secondaire.

Au cours de cette analyse statistique, on aura aussi remarqué que la plupart de nos résultats sont en accord avec ceux de deux autres enquêtes qui portaient également sur le français écrit et qui touchaient des cycles d'études ultérieurs, à savoir collégial et universitaire.

CHAPITRE IV

Implications pédagogiques

Erreur ou rigueur ?

Une pédagogie de la réussite ne doit pas ignorer les difficultés de l'élève ; celles-ci, bien au contraire, doivent être considérées comme le point de départ concret vers des solutions possibles et adaptées : ces difficultés révèlent les besoins. Et la spontanéité des élèves, en matière de français écrit, révèle en même temps certaines de leurs stratégies face à la langue, face à la norme.

Cette spontanéité dans l'écart, dans la déviance n'est une erreur, bien souvent, que par rapport à la pression de la norme ; car ce que nous sommes obligés de considérer comme une « erreur en français écrit » peut très bien manifester de la rigueur au niveau du raisonnement déductif ou inductif, au niveau de la logique. L'analyse des difficultés, en effet, nous a révélé que, dans beaucoup de cas, l'élève a logiquement raison... contre la langue en quelque sorte.

Ainsi, l'élève qui écrit *les chevaus* n'a pas tout à fait tort, d'un point de vue linguistique ; en premier lieu, il obéit à la loi de l'analogie et, en second lieu, il utilise une forme attestée au Moyen Âge. De même, des formes comme *chant-ent/chant-aient, mont-ent/mont-aient* et *port-ent/port-aient* entraînent, chez les jeunes enfants à l'oral, la paire *sont-/sont-aient*. Enfin, écrire *ont est allé* au lieu de *on est allé* et inversement *ils on marché* au lieu de *ils ont marché* relève d'un alignement des formes qui répond à une loi bien connue des linguistes, la loi **d'économie linguistique.** Qu'on ne se méprenne pas : l'analyse serrée et minutieuse de plusieurs milliers d'erreurs nous a enseigné surtout que, la plupart du temps, les élèves étaient beaucoup plus rigoureux et logiques qu'on ne serait porté à le croire. Mais, hélas ! *la langue a sa logique que la logique ne connaît pas !*

Il faut donc, dans un premier temps, montrer à l'élève en quoi il peut avoir raison, lui expliquer que la forme qu'il a utilisée aurait pu être sélectionnée par la langue, ou qu'elle a même existé à une certaine époque — encore faut-il le savoir ! Pourquoi alors écrire autrement ? Il y a un seul argument, une seule réponse : c'est la convention qui nous y oblige. Et toute convention est fondée sur un consensus, tacite ou non. Il y a là assurément une sorte de pression sociale : la langue ne fonctionnerait pas autrement ; Saussure disait déjà, au début du siècle, que la langue est « un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette

faculté chez les individus[1]. » Il y a donc quelque chose de positif dans cette pression sociale qui engendre une certaine norme : c'est ce consensus qui assure l'intercommunication et l'intercompréhension. Être positif, dans ce domaine, consiste à dire d'abord : « Tu n'as pas tout à fait tort : voici en quoi tu as raison »... et ensuite : « Si tu veux qu'on te comprenne, il vaut mieux écrire tel mot de telle façon ». Mais nous insistons sur l'importance qu'il y a à comprendre le mécanisme de l'erreur faite et même à l'expliquer à l'élève : car l'élève **veut** savoir ; et, à la question : « Pourquoi ? » il n'aime pas se faire répondre : « Parce que ! » ou « Parce que c'est le génie de la langue ! »

L'analyse des difficultés réelles renseigne donc sur les **stratégies linguistiques** des élèves et, de là, sur leurs causes, comme nous l'a appris notre recherche. Il est impossible, dans le cadre du présent ouvrage, de rendre compte de toutes les implications pédagogiques que nous avons pu en tirer. Nous voulons cependant suggérer quelques orientations qui nous paraissent importantes.

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que les principales aires de concentration des difficultés étaient l'orthographe (FO) et la grammaire (FG). Certes, une telle conclusion fournit quelque indication pour l'enseignement ; mais c'est insuffisant. En effet, lorsqu'on opère avec de grandes catégories, ce qu'on gagne en généralisation, on le perd en précision. Dire « grammaire » ou « orthographe », c'est renvoyer, dans chaque cas, à un domaine très vaste.

Par où commencer ?

Dès qu'on envisage les implications pédagogiques, il devient donc nécessaire d'examiner ce qui se passe dans les sous-catégories et même dans les sous-ensembles de ces dernières. C'est la seule façon d'établir une **typologie** et une **hiérarchie** des difficultés. Cette typologie et cette hiérarchie permettent ensuite de définir des objectifs pertinents et de concevoir des stratégies d'apprentissage et d'enseignement appropriées. Car il n'y a pas « la » faute d'orthographe opposée à « la » faute de grammaire, comme on le croit trop souvent. Il y a plutôt toute une série de sous-classes qui sont de **nature** fort différente et qui engendrent donc des problèmes linguistiques d'ordre différent et de là une didactique à diversifier, selon la nature des faits rencontrés, observés et analysés. Ce sont ces différences de nature que notre grille a voulu saisir.

Dans les pages qui suivent, les sous-catégories ressortissent à une **typologie**, alors que les proportions établies pour chacune d'entre elles renvoient à une **hiérarchie**. Nous avons choisi de présenter les données

---

1. Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1968, p. 25.

par cycle d'études, tout simplement parce qu'il y a peu de variations d'un échelon à l'autre, en ce qui a trait aux proportions observées.

Grammaire

Tableau IV.1

Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : GRAMMAIRE

	FG1	FG2	FG3	FG4	FG5	FG6	FG7	FG8	100% =
1er cycle	1,1	8,7	21,0	16,3	26,0	4,6	11,9	10,4	1 988
2e cycle	0,8	7,6	18,4	15,7	24,0	4,6	13,8	15,1	2 721
Moyenne/ secondaire	**0,9**	**8,1**	**19,5**	**16,0**	**24,8**	**4,6**	**13,0**	**13,1**	**4 709**
RANG	8	6	2	3	1	7	5	4	
	emploi des temps	emploi des modes	accord du participe passé	accord du verbe	accord du nom	accord du pronom	accord de l'adjectif	accord du déterminant	nombre total des erreurs

Accord du nom

L'examen du *Tableau IV.1* révèle un fait étonnant : ce n'est pas l'accord du verbe (FG4 = 16,0 %), ni même l'accord du participe passé (FG3 = 19,5 %), mais bien l'accord du nom (singulier et pluriel) qui cause le plus de difficultés (FG5 = 24,8 %). Fait étonnant parce qu'on aurait pu s'attendre à l'inverse, étant donné la complexité du système verbal en français et l'extrême diversité des accords du verbe et du participe passé par rapport à ce qu'on trouve pour l'alternance singulier/pluriel des noms.

Mais il y a plus. Ce ne sont pas les cas irréguliers ni les exceptions qui viennent gonfler la proportion dans cette sous-catégorie, mais bien les cas qui relèvent des règles les plus simples et les plus élémentaires : les élèves

ne mettent pas de *-s* au pluriel, comme dans « des souvenir », « les différents système », « ses disciple » ou, inversement, ils en ajoutent au singulier, comme dans « du même tissus », « le retours des oiseaux », « cette occasions »... Ces exemples sont tous tirés d'une copie d'élève **de 5e année du secondaire** ! Et il ne s'agit pas d'un cas isolé. Nous avons fait une analyse minutieuse de l'inventaire total de cette sous-catégorie. *Et nous avons constaté que plus de 90 % des erreurs étaient de ce type et que cette proportion se maintenait pendant tout le secondaire.*

Face à de tels résultats, on peut trouver inadmissible qu'après sept, neuf ou même onze années d'études dans nos écoles, beaucoup d'élèves achoppent encore sur des faits linguistiques aussi élémentaires. C'est inadmissible, en effet : inadmissible cependant non pas de la part des enfants, mais à la fois de notre système d'enseignement... et de notre mode d'éducation familiale. Car nous aussi, parents, avons quelque chose à voir avec la présence ou l'absence d'un *-s*... ou d'*une -s*... à la fin d'un mot[2]. Il est évident que nous émettons ici une opinion, un jugement de valeur... Mais cette opinion, toute subjective qu'elle soit, s'appuie sur l'analyse objective de plusieurs centaines de cas. Du point de vue scientifique, le linguiste n'a pas à juger. Mais du point de vue social, il a à choisir de se prononcer ou non...

Comment expliquer ces résultats ? À notre avis, on insiste peut-être trop dans l'enseignement du français écrit, sur les **irrégularités** du système, sur les cas difficiles, sur les exceptions. Il n'y a qu'à consulter les cahiers-d'exercices-tout-faits-d'avance qui inondent le marché pour s'en convaincre. On semble supposer que les accords les plus simples sont acquis ; nos résultats prouvent exactement le contraire. Et il serait trop facile d'invoquer ici l'inattention.

Il y a des langues dans lesquelles le nom ne change pas au pluriel, le chinois par exemple. Si le français fonctionnait de la même manière, on pourrait alors — ou plutôt on devrait — invoquer l'inattention. Mais le fait est, qu'en français, il y a un **système du nombre** (singulier / pluriel) ; il y a là, par rapport à d'autres langues, une difficulté supplémentaire. Et c'est ce qui devrait nous empêcher de prétendre trop vite qu'il s'agit d'inattention.

Admettons toutefois qu'il s'agisse bien d'inattention ; notre grille comprend justement une catégorie à cet effet (voir p. 51). Toutes les erreurs classées sous FG5 (accord du nom) seraient alors transférées dans notre catégorie « Inattention ». Le problème en serait-il réglé pour autant ? Ce serait faire l'autruche scientifique ou pédagogique...

---

2. Pour le genre des noms des lettres de l'alphabet, voir Maurice GREVISSE, *Le bon usage*, 11e éd. rév., Paris - Gembloux, J. Duculot, 1980, n° 483.

Implications pédagogiques ? L'attitude à adopter nous semble assez claire : ce n'est pas d'abord sur l'irrégularité, l'exception, le cas rare qu'il faut insister, mais bien sur les régularités du système. Malgré toutes les exceptions qu'on trouve en français, il demeure que les mots qui demandent *-s* au pluriel et n'en demandent pas au singulier constituent, et de loin, la grande majorité des cas — sans compter la fréquence d'utilisation de beaucoup de ces mots.

À quoi cela sert-il d'embêter les élèves avec *madrigal/madrigaux, étal/étaux/étals, soupirail/soupiraux,* et même *joujou/joujoux*... à côté de *chacals, landau/landaus, sarrau/sarraus* ou avec les doubles pluriels *idéals/idéaux, ciels/cieux, oeils/yeux*... lorsque la proportion d'erreurs du type « mes professeur », « un crayon*s* » ou même « les ligne d'attaque*nt* »... est si élevée dans les copies d'élèves ?

Deuxième implication. **Avant** de passer aux cas irréguliers, **vérifier** si les accords réguliers sont acquis. Un tel diagnostic est facile à établir : au début de chaque année, on devrait demander aux élèves de rédiger un texte de deux pages environ et corriger les copies en utilisant une grille semblable à celle que nous suggérons : des surprises sont à prévoir !

Troisième implication. On n'a pas le choix : il faut aussi faire une place aux cas irréguliers et aux exceptions. Toutefois, on s'intéressera d'abord et surtout aux mots dont **la fréquence d'utilisation est élevée** ; ainsi, *carnaval, pneu, chandail, genou, chou,* et *travail* sont très fréquents dans la vie courante, alors que la fréquence de *sarrau, étal, vantail* ou même *joujou* est tellement faible... que, à notre avis, des exercices sur de tels mots sont presque une perte de temps. La mémoire d'un être humain est plus précieuse que celle d'un ordinateur ; or, on sait qu'en informatique, on essaie d'utiliser le moins d'espace de mémoire possible, afin de gagner en rapidité d'exécution et en efficacité. À plus forte raison, pourquoi monopoliser une partie de la mémoire si précieuse des élèves avec des raretés qui relèvent de l'acrobatie ? Pour de tels cas, il faut simplement avoir donné l'habitude de recourir à un dictionnaire.

Il s'ensuit — et c'est là une quatrième implication — que le barème de correction devrait être **pondéré** : plus exigeant pour les cas élémentaires et réguliers, moins exigeant pour ceux des cas irréguliers dont la fréquence d'utilisation est élevée (*pneus, genoux, travaux*...), et encore moins exigeant pour les cas rares et les exceptions. Un **barème pondéré** de ce genre devrait toujours être utilisé au moment d'évaluer l'orthographe ou la grammaire, qu'il s'agisse d'un test dit « objectif » ou d'un exercice.

Accord du participe passé

Après l'accord du nom (24,8 %), c'est l'accord du participe passé qui cause, d'après notre enquête, le plus de difficulté : il regroupe 19,5 % (FG3) de toutes les erreurs en grammaire.

Des précisions s'imposent ici. On pourrait se demander pourquoi nous n'avons pas regroupé l'accord du participe passé (FG3) et l'accord du verbe (FG4) en une seule sous-catégorie, ce qui placerait alors cette nouvelle sous-catégorie au premier rang : FG3 + FG4 = 35,5 %. C'est que l'accord du verbe et l'accord du participe passé ne font pas appel, de façon systématique, aux mêmes mécanismes. Par exemple, l'accord du verbe dans les temps simples, ou de l'auxiliaire dans les temps composés, n'est pas influencé par l'antéposition d'un complément d'objet direct ni par la postposition d'un infinitif. Il en va tout autrement pour l'accord du participe passé. En conséquence, tout diagnostic ou toute grille doit tenir compte de ces différences de fonctionnement, au risque de confondre les faits.

Nous avons regroupé dans cette sous-catégorie, les trois types d'accord du participe passé : employé seul, employé avec l'auxiliaire *être*, employé avec l'auxiliaire *avoir*.

Comme pour l'accord du nom, nous avons étudié systématiquement l'inventaire des cas relevés et nous arrivons à une conclusion semblable : ce sont les règles élémentaires qui ne sont pas appliquées. La plupart des erreurs, en effet, sont du type suivant, où l'on notera, d'une part, l'influence de l'oral et, d'autre part, l'alignement des formes les unes par rapport aux autres :

« il est parti*t* »
« nous étions allé »
« nous avons volé*s* »
« elle est sorti*t* »
« j'ai assisté*e* au couronnement »
« ma mère est hospitalisé »
« ma langue n'est nullement parlé »
« on en a bien ri*t* »
« j'ai déjà vir*er* des brosses »
« elle est perdu dans l'espace »

Il apparaît donc qu'on ne maîtrise pas **les connaissances de base** ; en effet, les phrases impliquant un complément d'objet direct antéposé ou un infinitif postposé sont nettement minoritaires. Implications pédagogiques : concentrer les activités d'apprentissage et d'enseignement autour des règles usuelles, celles que Grevisse appelle « règles générales ». Cela

acquis, on peut s'aventurer dans le champ des « règles particulières », pour lesquelles Grevisse demeure encore le meilleur guide.

Pour donner une idée de ce qui attend les enseignants, lorsqu'ils abordent le fameux participe passé, signalons simplement que les « règles générales » ne prennent que quatre pages[4] dans *Le bon usage* et qu'il n'en faut pas moins de vingt-huit (oui, 28 !) pour les règles particulières[5]. Que ceux donc, qui voudraient jeter la pierre aux enseignants se demandent honnêtement si, armés d'un tel bagage, ils seraient prêts à affronter, la semaine prochaine, une classe d'élèves du secondaire, avec pour mission d'enseigner l'accord du participe passé... Mission proprement suicidaire !

Accord du verbe

Une fois exclu l'accord du participe passé, les autres cas d'accord du verbe, c'est-à-dire en temps ou en mode ou les deux, entraînent 16 % de toutes les erreurs grammaticales.

Qu'apprend-on de l'analyse systématique des cas relevés dans l'inventaire ? Le phénomène le plus marquant, c'est que les élèves emploient une terminaison **qui existe** dans le paradigme verbal pris dans sa totalité, mais qui a été confondue avec une autre, soit par analogie graphique, soit par influence de l'homophonie qui affecte un grand nombre de terminaisons en français. Cette confusion prend différentes formes :

1⁰ Elle affecte l'accord en personne seulement :
« on étai*ent* complisses »
« je peu*t* comprendre »
« tu n'es*t* pas capable »
« ils évolu*ait* dans la division ouest »
« les cours nous aiderons dans le futur »
« sept filles sur douze parle ___ anglais »
« les oiseaux reviennes »
« il y avais »
« sa vas bien »
« on demandes aux étudiants »

2⁰ L'accord en personne est réalisé, mais on utilise une forme qui provient, d'un autre temps ou d'un autre mode ou les deux :
« j'aimer*ai* beaucoup aller dans l'ouest »
« que de gens ai*e*-je à rencontrer aujourd'hui » : *aie*, forme du subjonctif présent à la même personne.

---

4. *Op. cit.*, pp. 906-911. Renvoi à la note 1.

5. *Op. cit.*, pp. 911-939. Renvoi à la note 1.

« ce f*û*t la panique » : *fût*, forme du subjonctif imparfait à la même personne.

« va*s* ton che vous » : *va-t'en chez vous* : *vas*, forme de l'indicatif présent, même personne, au lieu de l'impératif.

On observe une dominante dans les erreurs d'accord du verbe : dans environ 90 % des cas, il s'agit de l'accord *en personne* (1re série d'exemples). Autre fait intéressant révélé par l'analyse de l'inventaire total : dans la très grande majorité des cas, les temps et les modes utilisés par les élèves correspondent à ceux qui, dans la vie courante, sont les plus fréquemment utilisés.

Les implications pédagogiques à tirer de cette analyse sont évidentes ; les objectifs les plus importants à atteindre, quant à l'accord du verbe, sont les suivants :

1° la maîtrise totale des conjugaisons
- — des verbes du 1er groupe, en *-er*,
- — des verbes du 2e groupe, en *-ir/issant*.

aux temps et modes suivants :
- — indicatif
  - présent,
  - imparfait,
  - passé composé,
  - futur simple,
  - futur avec *aller* ;
- — conditionnel
  - présent,
  - passé ;
- — impératif présent ;
- — infinitif présent,
  - passé ;

et aux six personnes.

2° La maîtrise totale, aux mêmes temps, modes et personnes :
- — des auxiliaires *avoir* et *être*,
- — des verbes *aller, venir, pouvoir* et *devoir*,
- — des verbes du 3e groupe les plus utilisés et surtout : *prendre, courir, sortir, recevoir, savoir, rire, lire, écrire, mourir, connaître*.

Les verbes *avoir, être, aller, venir, pouvoir* et *devoir* doivent être CONNUS PAR COEUR. « Connus par coeur » ne veut pas forcément dire APPRIS PAR COEUR. Toutefois, puisque les pédagogies dites « nouvelles » n'ont pas réussi à faire mieux que les techniques traditionnelles, pour l'apprentissage des conjugaisons, nous n'hésiterons pas à dire

« APPRIS PAR COEUR, S'IL LE FAUT ». Qu'on maîtrise *avoir* et *être* au secondaire et on parlera de « pédagogies nouvelles »... après !

Serait-ce une utopie de notre part que de fixer comme objectif à atteindre... **avant la fin du secondaire...** la maîtrise totale des verbes du 1er groupe, du 2e groupe et de quelques autres verbes... aux temps et modes **les plus employés** ? C'est plutôt là une exigence minimale. Qu'on obtienne cela et seulement cela et c'est **la majorité** des erreurs qui seront éliminées, comme le révèle notre enquête. Pédagogie et didactique orientées en fonction des régularités du système et de la fréquence d'utilisation, ou l'un et l'autre, une fois de plus !

Accord du déterminant et de l'adjectif qualificatif

Il est assez surprenant que la proportion d'erreurs pour l'accord du déterminant soit aussi élevée (FG8 = 13,1 %) que celle qu'on observe pour l'accord de l'adjectif qualificatif (FG7 = 13 %). Il s'agit, dans les deux cas, de l'accord en genre ou en nombre ou les deux.

L'analyse de l'inventaire démontre qu'il y a récurrence des mêmes stratégies de la part des élèves, de sorte que la plupart des observations faites à propos des sous-catégories précédentes se trouvent confirmées ici. La permanence des mêmes phénomènes d'une sous-catégorie à l'autre, permet donc de dégager la règle générale suivante :

l'augmentation du taux d'erreurs, pour chaque sous-catégorie, est fonction, et de façon constante, de la non-application :

— d'abord des règles générales élémentaires et cela, pour les mots les plus usuels ;

— ensuite, des règles particulières, mais pour des mots dont la fréquence d'utilisation est fort élevée dans le français le plus courant... sinon dans le français même des élèves.

Les exemples qui suivent témoignent bien de ce fait. Rappelons que nous ne retenons un exemple que s'il constitue le **modèle** d'une série fort bien peuplée. On trouve donc,

— pour l'accord de l'adjectif qualificatif

a) en 1re du secondaire :

« nous sommes très fort »
« ces tristes » : *c'est triste*
« c'était très jolies »
« c'est pas graves »
« la ligue National »
« je suis fière » : l'auteur est un garçon
et cette perle :
« de beau_char à l'égorique_toutes ellumin*er* »

b) en 5e du secondaire :
« bon*ne* hôpital »
« de grosse_bottine_grise »
« mon club favori*e* »
« la fermeture officiel_»
« les écoles public*s* »
« leur marche matinal_»

— pour l'accord du déterminant
a) en 1re du secondaire :
« un*e* horaire »
« cet*te* été »
« tou*t* les jours »
« toute_les fins de semaine »
« tou*s* le monde »
« un_épaule »
« au_jambes »

b) en 5e du secondaire :
« tou*s* les années »
« cet_énorme boîte »
« tou*t* les soirs »
« pendant quelque*s* temps »
« au_deux extrémités »
« leur_prières »
et bien sûr...
« cet*te* été »

Si l'accord de l'adjectif n'est pas fait au féminin, c'est qu'on ignore le *genre* du nom : il y a quelque chose à faire en ce sens. Quant aux déterminants, la fréquence des erreurs à propos des formes *au/aux, cet/cette,* et de *tout/tous/toute/toutes* est tellement élevée, qu'un enseignement correctif systématique, autour de ces trois seuls cas, diminuerait de façon très importante, la proportion d'erreurs de cette sous-catégorie.

Emploi des modes

La presque totalité des erreurs de cette sous-catégorie est attribuable à l'utilisation d'une terminaison en *-é,* issue du participe passé, au lieu de celle en *-er*, régulière au mode infinitif des verbes du 1er groupe. Analogie et influence de l'oral, assurément. Cette confusion est tellement systématique et tellement bien circonscrite (deux formes seulement) que les

implications pédagogiques sont évidentes. Les deux exemples qui suivent renvoient à 95 % environ des erreurs de cette sous-catégorie :

« j'aime me repos*é* »
« j'espère allé*e* à la parade »

On note quelques rares cas :

— de confusion entre la forme *-ez* de l'indicatif et la forme *-er* de l'infinitif :
« Je vais vous parl*ez* »
— de confusion entre la forme de l'infinitif et celle du subjonctif :
« pour qu'il te remett*re* »
— d'utilisation de la forme du conditionnel au lieu de celle de l'imparfait :
« si je les nomm*erais* tous »

Les erreurs ne sont pas d'abord dues à l'absence de différenciation intellectuelle des modes en question, mais bien plutôt à l'influence prépondérante de l'homophonie des formes à l'oral : en effet, les terminaisons écrites de parl*ez*, parl*er*, parl*é*, parl*és*, parl*ée*, parl*ées* ont une seule et même prononciation. Il est tout à fait normal, car c'est prévisible, que les élèves tentent de reconstruire à l'écrit le système qui prévaut à l'oral : dès qu'il s'agit du passage de l'oral à l'écrit, l'homophonie des formes incite à l'homographie ; cela est vrai pour toutes les langues. C'est une tendance naturelle à simplifier le code écrit pour le rendre plus cohérent : seules les conventions établies empêchent cette tendance de devenir usage. Il est évident que nous ferions tous beaucoup moins d'erreurs si tout ce qui se prononce [e] s'écrivait *-é* tout simplement. L'usage écrit en veut autrement.

Accord du pronom

Les erreurs dans l'accord du pronom, peu fréquentes, sont dues :

— soit à la méconnaissance du genre :
« deux défilé, *celle* de..., *celle* de... »
« des personnes... *ils* fêtaient »
— soit à la méconnaissance et du genre et du nombre :
« mon équipe, *ils* ont des joueurs »
— soit à la confusion classique des formes *leur/leurs et tout/tous, toute/toutes.*

Comme ce dernier cas est le plus fréquent, c'est à lui surtout qu'il faut s'attaquer, si l'on veut réduire de beaucoup les erreurs dans l'accord du pronom ; les problèmes d'accord de *tout* et de *leur* constituent ici la zone grise la mieux délimitée et la plus peuplée.

Emploi des temps

Le peu d'erreurs dans cette sous-catégorie nous empêche de nous prononcer. Une seule remarque : la presque totalité des cas renvoie à l'absence de *concordance* des temps ou à la difficulté de situer une action par rapport à l'autre : antériorité, simultanéité, postériorité.

Orthographe

Tableau IV.2

Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : ORTHOGRAPHE

	FO1	FO2	FO3	FO4	FO5	100% =
1er cycle	62,6	8,0	9,5	19,0	0,9	2 085
2e cycle	58,6	10,1	14,9	16,1	0,3	3 038
Moyenne/ secondaire	**60,2**	**9,3**	**12,7**	**17,3**	**0,5**	**5 123**
RANG	1	4	3	2	5	
	lexèmes et radical des verbes	majuscule à un nom commun	majuscule absente (nom propre)	homophonie entrainant confusion à l'écrit	graphème ajouté par influence de l'oral	

Orthographe des lexèmes, y compris le radical des verbes

La proportion d'erreurs de cette catégorie (FO1 : 60,2 %) peut sembler énorme. Cela tient, entre autres choses, à la conception même de notre grille. En effet, TOUT ce qui ne concernait pas les majuscules (FO2 et FO3), l'influence de l'homophonie (FO4) ou l'adjonction, à l'écrit, d'une lettre inutile (FO5) a été regroupé sous FO1. C'est pour éviter d'alourdir la grille de correction que FO1 regroupe : l'omission, l'addition, la substitution de graphèmes, d'une part, et la confusion entre les différentes graphies existantes pour un même son, d'autre part.

Il y a d'autres raisons à ce choix. En premier lieu, tous ces phénomènes obéissent à un même principe, qui n'est plus ici, hélas ! le

principe d'économie, mais bien le principe fondamental de la non-correspondance généralisée entre son et graphie en français ; c'est là une raison d'ordre méthodologique. En second lieu, nous osons espérer que certains enseignants seront tentés d'utiliser notre grille ou une partie de notre grille, telle quelle ou modifiée, dans le but d'établir leur propre diagnostic ; c'est là une raison d'ordre pratique.

De plus, le principe d'unification de la sous-catégorie FO1 réside en ce que la connaissance des graphies établies par convention repose, en majeure partie, sur la... mémorisation des formes. On sait ou on ne sait pas que *balai* prend une (ou un...) *-l* et que *ballet* en prend deux. On objectera que les formes *balai* et *ballet* s'expliquent étymologiquement. C'est justement là le problème : est-il raisonnable de penser qu'on peut entraîner les élèves du primaire et du secondaire dans les dédales des étymologies grecques, latines, italiennes, arabes ou provençales ? L'étymologie est une science qui suppose presque une démarche initiatique dans les labyrinthes linguistiques contigus... et qui suppose surtout une connaissance appropriée des langues-mères. Or, on sait que le latin et le grec ont été relégués aux oubliettes. Et l'analyse des mots du lexique démontre clairement que la **maîtrise** de l'orthographe des lexèmes repose avant tout sur **la connaissance de l'étymologie.**

Il est certain que cette connaissance est essentielle pour les professeurs de français, à tous les échelons, pour qu'ils puissent mieux organiser l'apprentissage de l'orthographe chez leurs élèves. C'est une lacune grave des programmes de formation des maîtres *de français* d'aujourd'hui qu'une connaissance pertinente du latin et du grec n'y soit pas obligatoire. Quant aux élèves, une introduction au latin et au grec, mais dans *une perspective étymologique en fonction des mots qu'ils utilisent,* serait nécessaire dès le secondaire... une initiation progressive répartie sur plusieurs années du secondaire, à même les cours de français. On peut penser que ces collectionneurs que sont les jeunes pourraient être passionnés par cette science des curiosités linguistiques, où foisonne quantité d'anecdotes parfois étranges, parfois drôles mais toujours inusitées. L'étymologie, c'est le Guinness de la langue, le « livre des records » linguistiques ! Et c'est en même temps, pour qui apprend ou étudie le français, la science la plus déculpabilisante qui soit.

Prenons le son /s/ en français : faut-il écrire *-s, -sc, -ss, -t,* ou *-c* ? On ne peut établir de **règle générale**, sinon la règle « des mots de même famille », ce qui nous renvoie à l'étymologie. On comprend donc que,

hésitant devant une variété de graphies possibles, les élèves soient amenés à écrire :

« exélante »
« picine »
« désider »
« intension »
« impacience »
« complisses »
« expantion »

Les cas qui précèdent illustrent bien le type d'erreur le plus fréquent dans la sous-catégorie FO1 : ce problème touche toutes les voyelles et toutes les consonnes. La difficulté vient du fait qu'on ne trouve pas, en français, un seul son auquel corresponde une seule graphie — ce qui simplifierait la tâche. Au contraire, à côté d'un ensemble de 36 sons, voyelles et consonnes, le français aligne un ensemble de... **quelques centaines de graphies** et, dans plusieurs cas, dix, vingt, voire trente variantes pour un seul et même son. C'est donc là une difficulté propre au système et qui affecte tous les mots du lexique. La proportion d'erreurs dans cette sous-catégorie nous apparaît en proportion avec la complexité du système lui-même de correspondance ou de non-correspondance entre l'oral et l'écrit.

Sont inclus dans la sous-catégorie FO1, les cas suivants :

— les graphies de chacun des 36 sons du français, en quelque position que ce soit ;
— les accents : aigu, grave et circonflexe ;
— le trait d'union dans les mots composés ;
— l'absence ou l'adjonction de l'apostrophe dans *un* mot, comme dans *dailleurs* ou *l'orsque* (à ne pas confondre avec FCO2 où *deux* mots sont concernés).

Comme on le voit, FO1 regroupe une quarantaine de classes différentes, si l'on tient compte du fait qu'il faut une classe pour chacun des 36 sons. Voici quelques faits importants qu'on peut dégager de l'analyse de l'inventaire.

Environ le tiers de toutes les erreurs en FO1 sont imputables aux deux sons /e/ et /ɛ/ :

— 20 % pour /e/ où l'on confond surtout : *-é, -ée, -er, -ez, -e* sans accent (é) ;
— 11 % pour /ɛ/ où l'on confond surtout : *-ei, -è, -ê, -et, -ais, -ait, -e* sans accent (*-è, -ê*).

Le problème fondamental est donc bien circonscrit : il ne concerne que deux sons et deux phénomènes principaux : l'absence ou la confusion

des accents (*-é, -è, -ê*), d'une part et l'utilisation de formes verbales comme *-er, -ez, -ais,* d'autre part.

Le son /o/ regroupe environ 8 % des erreurs, contre 6 % à peu près pour les nasales /ɑ̃/, /ɛ̃/ et /ɔ̃/. L'absence d'accent (` ou ^) sur les voyelles *-o, -u, -i,* et *-a* est responsable d'environ 8 % des erreurs.

Pour les consonnes, les difficultés sont concentrées :

— sur /k/ et /g/ avec la confusion entre *-qu, -c, -cc, -k, -g,* et *-j* : 5 % des cas de FO1 ;

— sur /s/ avec la confusion entre *-s, -sc, -ss, -t, -xc, -c* : 4 % des cas de FO1 ;

— sur l'absence de *-s* en finale de certains mots comme *concours, dehors, moins* : 5 % des cas de FO1 ; on notera qu'il n'y a pas de son /s/ prononcé à l'oral.

Nous avons également constaté que près de 10 % de la totalité des erreurs relatives aux consonnes sont attribuables à la difficulté de choisir entre *consonne simple et consonne double* et que, à cet égard, c'est la consonne *-l-* qui cause le plus de problèmes, suivie de *-r-* puis de *-f-* et, dans l'ordre : *-s-, -n-, -p-, -m-, -t-,* et *-c-*.

Fait notable, on peut estimer à 11 % la proportion d'erreurs portant sur l'emploi du trait d'union ; ou bien on l'oublie dans les noms composés : « c'est à dire », « ces trucs là », ou bien on l'ajoute : « eux-autres », « l'autre-soir », « parce-que », créant ainsi des composés graphiques.

L'étude de la sous-catégorie FO1 a montré comment le diagnostic devient plus précis à mesure que l'on crée de nouvelles classes. Vouloir s'attaquer à l'amélioration de l'orthographe d'usage sans tenir compte de cette diversité de phénomènes nous semble une entreprise vouée à l'échec : l'enseignement et l'apprentissage devraient donc se fonder sur ce qu'on pourrait appeler un **diagnostic pyramidal** où le nombre de plus en plus grand de classes et de sous-classes est justifié par le souci d'identifier les difficultés dans leur spécificité. Il est évident, par ailleurs, qu'on peut multiplier les diagnostics restreints sur des aspects spécifiques, par exemple : sur les mots à finale en *-s*, sur le choix entre une ou deux consonnes, sur les graphies d'un son en particulier, sur le trait d'union dans les mots composés, sur les accents, etc. En abordant ainsi, une à une des zones très nettement délimitées, on aura plus de chance d'améliorer cette chose si vaste qu'est l'orthographe d'usage.

Majuscules

C'est pour mieux délimiter les zones que, pour l'emploi de la majuscule, nous avons défini trois sous-catégories différentes : FO2 et

FO3, d'une part, pour l'emploi des majuscules dans *un* mot et FCO1, d'autre part, pour l'emploi de la majuscule *en début de phrase*. Considérées ensemble, les sous-catégories FO2 et FO3 réunissent *22 % de toutes les erreurs d'orthographe*. L'absence de majuscules dans les noms propres est un peu plus fréquente (FO3 = 12,7 %) que l'utilisation de la majuscule pour un nom commun (FO2 = 9,3 %).

Dans le premier cas (FO3), les fréquences d'erreurs concernent surtout, dans l'ordre : les noms de lieux (53 %) : *t*oronto, *s*te-foy, la *n*orvège), les noms de personnes (16 % : *l*ucie, Bobby *h*ull, Jean *c*laude *t*remblay), les noms de groupes, d'équipes, d'associations, de compagnies (15 % : les *n*ordiques, *a*ir Canada, les *a*louettes) et les noms de nationalités (6 % : les *c*hinois, ces *a*nglaises).

Dans le second cas (FO2), les erreurs portent principalement, dans l'ordre : sur les dénominations des sports ou des matières au programme (25 % : le *H*ockey, la *G*ymnastique, le *P*longeon, la *P*hysique, les *M*athématiques), sur les noms des jours, des mois ou des saisons (12 % : *S*eptembre, *S*amedi, l'*H*iver), sur l'utilisation de la majuscule avec un adjectif (12 % : l'armée *C*anadienne, la loterie *O*lympique, un tournoi *R*égional) et enfin sur la désignation de lieux (9 % : un *H*ôtel, le *F*leuve).

L'application des règles générales, qui sont limitées et simples, ferait disparaître au moins 80 % des erreurs des catégories FO2 et FO3. Pour l'emploi de la majuscule donc, on n'améliorera guère la situation en s'intéressant aux règles particulières et aux exceptions. C'est nettement sur **la régularité du système** qu'il faut s'appuyer dans le cas présent.

Homophonie entraînant confusion graphique

Dans cette sous-catégorie (FO4), la confusion entre les formes possibles fait intervenir, non pas les différentes graphies d'un son, mais *des mots entiers* qui, homophones à l'oral, ont plus d'une forme à l'écrit. Cette homophonie entraîne 17,3 % de toutes les erreurs en orthographe. Fait intéressant aussi bien au niveau statistique qu'à celui des implications pédagogiques : la presque totalité des erreurs est fondée sur l'alternance de *deux formes écrites* ; les cas où plus de deux formes écrites entrent en concurrence sont nettement minoritaires. En d'autres termes, on a affaire principalement à *des paires minimales écrites*. Qui plus est, un petit nombre de ces paires minimales expliquent la très grande majorité des erreurs ; ce sont, dans l'ordre de fréquence :

à/a
où/ou
on/ont
ça/sa

ce/se
ces/c'est
compter/conter
et/eh ! (dans *Eh bien* !)
sur/sûr

Ces neuf paires minimales écrites recouvrent plus de 50 % des erreurs en FO4. Voilà une zone grise on ne peut mieux délimitée en même temps que très limitée. Parmi les autres cas les plus fréquents, on trouve :

parti/partie
son/sont
peu/peut
foi/fois
ver/vers
mes/mais
sans/s'en
quelquefois/quelques fois
quel que/quelque

et aussi :

cour/cours/court
quel, quels, quelle, quelles/qu'elle, qu'elles

Qu'on ne se surprenne pas de retrouver ici l'alternance *on/ont*, alors même que nous avons déjà traité de *ont* en grammaire. Le principe qui a guidé la création de notre grille est le suivant pour toutes les sous-catégories :

L'erreur est classée en fonction de l'intention de communication.

Ainsi, la forme *on* dans *ils on* est classée sous « accord du verbe » (FG4), alors que la forme *ont* dans *ont avait* est classée sous FO4, à cause de la graphie *on* qui était la forme visée. De tels cas nous font voir la subtilité de l'influence de l'homophonie sur la façon d'écrire.

Graphème ajouté par influence de l'oral

La faible proportion d'erreurs en FO5 (0,5 %) ne semble pas justifier l'existence d'une sous-catégorie. Mais ce type d'erreur assez spécial diffère à la fois de FO4 et de FCO2 ; dans tous les cas, on ajoute un graphème pour transcrire une liaison qu'on entendrait à l'oral :

« qui en *n*'on un »
« on *n*'a joué »
« quand *t*'il neige »
« j'en *n*'ai aucun »

Ce sont presque toujours les liaisons en /n/ et /t/ qui sont touchées.

Comme pour la catégorie *grammaire*, les zones grises sont très nettement circonscrites pour la catégorie *orthographe*. Par ailleurs, si la

plupart des erreurs en grammaire peuvent être corrigées par l'application de quelques règles générales élémentaires, cela n'est vrai, en orthographe, que pour l'emploi des majuscules (FO2 et FO3). Pour toutes les autres sous-catégories, les règles dites « générales » n'existent tout simplement pas ; il reste que l'utilisation d'un nombre restreint de règles spécifiques, comme nous l'avons vu, éliminerait une proportion importante des difficultés orthographiques.

Syntaxe

Tableau IV.3

Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : SYNTAXE

	FSY1*	FSY2	FSY3	FSY4	FSY5	FSY6	FSY7	100% =
1er cycle	0	19,8	23,8	2,5	35,0	13,3	5,6	445
2e cycle	0	25,5	23,6	2,5	28,5	14,1	5,8	690
Moyenne/ secondaire	**0**	**23,3**	**23,7**	**2,5**	**31,1**	**13,7**	**5,7**	**1 135**
RANG		3	2	6	1	4	5	
	absence de complément	emploi de la préposition	absence d'un élément	ordre des mots	emploi du substitut	construction de la phrase	emploi de la conjonction	

* FSY1 a été inclus dans FSY3 à cause de la basse fréquence en FSY1.

Comme la catégorie *syntaxe* ne regroupe que 8,6 % de l'ensemble des erreurs *(Tableau III.2,* p. 58), notre analyse sera plus brève que pour les catégories précédentes.

Emploi du substitut

Près du tiers de toutes les erreurs de syntaxe sont en rapport avec l'emploi du substitut (FSY5 = 31,1 %). La fréquence élevée de quelques

erreurs types vient gonfler cette sous-catégorie. C'est autour du son /s/ que s'accumule la majorité des erreurs : on confond *ce/se, s'/c'*, surtout dans *c'est* ou *s'est*. Le remède est donc assez simple : si on peut remplacer /s/ par le mot *cela*, il faut écrire *c* ; dans tous les autres cas, c'est la graphie *s* qui prévaut.

On confond également assez souvent *qui* avec *qu'il* ou *qu'ils* ; on voit par là que la différenciation 1° entre le relatif *qui* et le relatif *que* (dans *qu'ils*) et 2° entre des deux derniers et la conjonction *que* (dans *qu'ils* là aussi) n'est pas maîtrisée. C'est l'homophonie ou la quasi-homophonie des formes qui joue encore, aussi bien à propos du son /k/ que du son /s/.

On trouve enfin, mais beaucoup moins fréquemment, les confusions classiques suivantes : *que* au lieu de *dont* ou l'inverse et *que* au lieu de *où*.

Ce sont là, par ordre d'importance, les trois zones grises pour cette sous-catégorie.

Absence d'un élément

Le quart des erreurs approximativement appartiennent à cette sous-catégorie (FSY3 = 23,7 %). L'analyse de l'inventaire permet d'identifier deux classes principales. On omet, assez fréquemment, *un complément* là où il est nécessaire. Mais l'omission la plus fréquente est celle de *ne* dans les phrases construites avec *ne . . . pas, ne . . . que* et *ne . . . plus*. Comme le segment *ne* n'est presque jamais utilisé lorsqu'on parle, on a tendance à faire la même chose lorsqu'on écrit.

Emploi de la préposition

Une fois sur quatre, (FSY2 = 23,3 %), lorsqu'il y a erreur de syntaxe, c'est à cause d'une préposition. L'erreur la plus fréquente consiste à ajouter un *de* inutile (« j'espère bien *de* gagner », « j'étais supposé *d'*acheter », « j'adore sa moi *de* patiner »). Les autres types d'erreurs à fréquence élevée sont, dans l'ordre : la confusion entre *à* et *en* (« le saut *à la* hauteur », « il neige *en* gros flocons »), la confusion entre *dans* et *pendant* (« dans l'été ») et enfin, la simple omission.

Construction erronée

L'erreur syntaxique est attribuable, une fois sur dix, à la difficulté de construire la phrase (FSY6 = 13,7 %). La construction avec un pluriel ou un collectif suivi d'un *chacun* distributif et d'un possessif est la plus fréquente :

« *tous le monde* vote *pour chacun leur duché* »
« *des duchess* il y en a 7 qui sont *chacun dans son duché* »

Le relatif composé ou, si l'on préfère, la construction avec un relatif qui intègre une préposition (*duquel, desquels*) ou qui est précédé d'une préposition (*pour laquelle, pour qui, à qui*) cause également quelques problèmes.

« c'est *pour la raison que* mes club favorie sont »
« des êtres *à qui pour eux* le mot bonheur est vide de sens »
« cournoyer *qu'*on avais demandé de jouer mieux s'est surpassé »

On note enfin une certaine fréquence de la construction avec *à cause que*. La variété des autres types est trop grande pour permettre de délimiter d'autres zones.

Emploi de la conjonction

Pour cette sous-catégorie, la proportion d'erreurs est faible (FSY7 = 5,7 %). Une seule zone grise apparaît clairement : elle est concentrée autour de la conjonction *que*. La plupart du temps, on ajoute un *que* inutilement après *plus, moins* et *seulement :*

« plus *que* je le regarde . . . »
« plus ça va moins *qu'*il y a de pepperoni »
« je riais seulement *qu'*à les voir »

Comme on le constate, il existe un trait commun à l'emploi de la préposition (FSY2) et à celui de la conjonction (FSY7) et c'est un trait dominant, à savoir : l'addition inutile d'un *de* ou d'un *que*.

Sémantique

Tableau IV.4

Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle : SÉMANTIQUE

	FSÉ1	FSÉ2	FSÉ3	FSÉ4	FSÉ5	100% =
1er cycle	2,7	58,1	4,7	27,5	7,0	258
2e cycle	4,9	56,2	6,3	28,5	4,1	537
Moyenne/ secondaire	**4,1**	**56,9**	**5,8**	**28,2**	**5,0**	**795**
RANG	5	1	3	2	4	
	incompatibilité	impropriété	pléonasme	québécisme incorrect	barbarisme forme/sens	

Les erreurs relatives à la sémantique ne comptent que pour 6 % de l'ensemble *(Tableau III.2)*. L'*impropriété* domine nettement (FSÉ2 = 56,9 %) par rapport à l'incompatibilité (4,1 %), le pléonasme (5,8 %) ou le barbarisme (5 %).

L'utilisation de *québécismes incorrects* est deux fois moins importante (FSÉ4 = 28,2 %) que celle d'un terme impropre. C'est à propos des québécismes que la correction des textes s'avère le plus difficile et demande le plus de prudence. La présence ou l'absence du terme ou de l'expression dans un dictionnaire ne nous apparaît pas un critère valable. Chaque cas a été analysé, pour ainsi dire, **au mérite** et à partir des critères précis que nous avons élaborés (voir pp. 39-41 et 44-47). Ainsi, pour ne donner que quelques exemples, *tabagie, balcon-viile, carnavaleux, tannant, blé d'Inde* ont été acceptés mais *balanciner, ma matante, fesser* (pour *frapper), pogner* (pour *prendre, attraper)* ont été rejetés. La prudence s'imposant et l'application des critères aidant, on ne voit pas pourquoi on rejetterait : *un six-pouces* (au hockey), *du p'tit blanc,* et même *être vite sur ses patins, mon ami de garçon, mon amie de fille* et *avoir son voyage . . .*

S'il est vrai que les *québécismes incorrects* constituent un peu plus du quart des erreurs en sémantique, il reste que l'*impropriété*, elle, est responsable de plus de la moitié des erreurs. Le choix du terme juste, voilà vers quoi doivent tendre les efforts, en tout premier lieu.

Anglicismes, code écrit et morphologie

Tableau IV.5

Proportion (%) d'erreurs dans chaque sous-catégorie selon le cycle :

	Anglicismes			Code écrit			Morphologie		
	FA1	FA2	100% =	FCO1	FCO2	100% =	FM1	FM2	100% =
1er cycle	85,3	14,7	95	64,5	35,5	228	14,0	86,0	279
2e cycle	85,5	14,5	138	45,0	55,0	244	9,5	90,5	316
Moyenne/ secondaire	**85,4**	**14,6**	**233**	**54,4**	**45,6**	**472**	**11,6**	**88,4**	**595**
RANG	1	2		1	2		2	1	
	de forme et de sens	de construction		absence de majuscule au début	emploi de l'apostrophe		auxiliaire	barbarisme (forme inexistante)	

Pour chacune de ces trois catégories, la proportion d'erreurs ne dépasse pas 5 % du total global : 4,5 % pour la morphologie, contre 3,6 % pour ce que nous classons sous *code écrit* (FCO) et seulement 1,8 % pour les anglicismes (FA) *(Tableau III.2)*. C'est un fait remarquable que, quoi qu'on dise, la proportion d'anglicismes soit si peu élevée. Dans la plupart des cas, (FA1 = 85,4 %), il s'agit d'emprunts directs : *chum, smatt* (= *smart*), *(petchop)* (= *pet shop*), *boss, game* et l'inévitable mais tellement québécois *c'est l'fun* que nous avons tout de même rejeté.

Quant à la morphologie, le barbarisme de conjugaison apparaît nettement dominant (FM2 : 88,4 %). On invente des formes (« je li*rs* », « *elle vena* », « on pren*t* la rondelle »), ou on les confond à cause de l'homophonie (« *ces* triste »). L'erreur la plus fréquente est l'emploi de *à* au lieu de *a* comme dans « le moteur *à* du bruler ».

Enfin, les erreurs relevées sous *code écrit* sont très faciles à corriger : pour FCO1 (54,4 %), on oublie simplement la majuscule en début de phrase ; en FCO2 (45,6 %), l'erreur la plus répandue consiste à ne pas mettre l'apostrophe, ce qui crée une liaison écrite : « *d*ailleurs », « *j*ai décidé », « jusqu*à* la fermeture » . . . et ceci : « Mon pays ce *n*est pas mon pay *c*est *l*hiver » . . . Comme l'écrit un autre : « *C*est formidable ! » Et en guise de conclusion . . . fort appropriée : « *j*ai decide *d*aller à *l*école » . . .

Conclusions et propositions

Pédagogie et régularité

Ce qui nous a frappé, au cours de notre recherche, ce n'est pas la quantité des erreurs, mais leur concentration très nette dans quelques zones grises.

On peut alors envisager une amélioration sensible du français écrit avec l'espoir de réussir. L'identification des aires de concentration des erreurs indique où se situent les principales difficultés. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont, en conséquence, plus faciles à trouver, sinon évidentes.

Nous avons insisté plusieurs fois sur l'aspect suivant : en français, comme dans beaucoup d'autres langues d'ailleurs, les règles particulières pour tel ou tel aspect du système sont plus nombreuses que les règles générales. Il n'y a qu'à consulter une bonne grammaire pour s'en convaincre. En conséquence, le didacticien, le pédagogue, le concepteur de programmes, le professeur ou le linguiste qui a pris connaissance de cette **diversité théorique** succombe vite à la tentation de vouloir « couvrir toute la matière ». Ce souci d'exhaustivité, positif en soi, n'en est pas moins, à notre avis, une erreur du point de vue des faits et de **la pratique** telle qu'elle se révèle dans les textes des élèves. Car cette conscience et même cette science de la diversité des règles particulières font oublier la haute fréquence d'emploi des formes qui suivent les règles générales. Ainsi, les verbes du premier groupe (conjugaison régulière en *-er*) se situent au sommet quant au nombre et à la fréquence d'emploi, suivis par une autre conjugaison régulière, celle des verbes en *-ir*/*-issant* (2e groupe) ; le troisième groupe avec ses « quelque 350 verbes » constitue, selon Bescherelle, « une conjugaison morte [. . .] qui compte le plus grand nombre d'exceptions et d'irrégularités de toute la conjugaison française[1]. » De même, le nombre de mots avec un pluriel en *-s* est nettement supérieur à celui de tous les autres cas réunis. Il faut prendre garde à ce que la diversité ne masque la régularité. Et, une lecture attentive des règles particulières démontre clairement que . . . *l'exception ne confirme pas la règle.*

Une pédagogie de la réussite en français écrit doit donc être, d'abord et avant tout, **une pédagogie de la régularité du système,** puisqu'une telle

---

1. Louis-Nicolas BESCHERELLE, *Le nouveau Bescherelle : 1. L'Art de conjuguer. Dictionnaire de 12 000 verbes,* Éditions Hurtubise HMH, 1980, p. 7.

régularité existe. Et, dans ce domaine, le mot d'ordre devrait être « FAIRE MIEUX » . . . quitte à faire moins ! Il y a assurément une belle troupe d'*irréguliers* à tous les niveaux du système linguistique. Ces irréductibles cependant sont facilement repérables à cause de leur haute fréquence d'emploi. Le contenu peut donc facilement être organisé, à partir du critère de régularité et du critère de fréquence, selon la hiérarchie suivante :

critère de régularité (R) ↓	*critère de fréquence* (F) →		
	élevée	moyenne	faible
réguliers	9	6	3
irréguliers	6	4	2
exceptions	3	2	1

Par la combinaison des deux critères d'après leur valeur décroissante (3, 2, 1), on obtient une cote indiquant l'importance relative du phénomène linguistique : on voit, par exemple, qu'un phénomène *irrégulier* mais de fréquence élevée obtient la même cote (= 6) qu'un phénomène régulier de fréquence moyenne. Il n'y a pas lieu de se lancer dans des calculs compliqués pour chacun des mots ; ce qui compte c'est l'esprit de la chose : notre schéma veut simplement insister sur la nécessité de tenir compte de la réalité vivante de la langue.

Pédagogie et erreur

Dans tout apprentissage, l'erreur est éminemment profitable. . . **à condition d'en prendre conscience.** Or, si les mêmes erreurs reviennent constamment, c'est que les élèves n'ont pas pris conscience du phénomène au moment de la première erreur. C'est là, à notre avis, le coeur du problème. Quelle solution apporter ? Pour faire prendre conscience du phénomène en cause, il suffit dans un premier temps de le **signaler** à l'élève ; car « prendre conscience » n'est pas encore « expliquer le phénomène » ou « trouver la solution ». En conséquence — et c'est là notre première proposition :

TOUTE ERREUR DEVRAIT ÊTRE SIGNALÉE DANS TOUT TEXTE ÉCRIT ET CELA, POUR TOUTES LES MATIÈRES AU PROGRAMME.

Nous disons bien *signaler chaque erreur*, mais pas forcément *pénaliser pour chaque erreur*. Y a-t-il lieu, dans un travail d'histoire, de géographie ou de sciences, d'enlever un point par faute de français ? Nous ne le croyons pas. Toutefois, comme c'est bien en français que l'élève accède aux connaissances et que la maîtrise de la langue maternelle est l'un des

aspects fondamentaux de l'apprentissage, il faut maintenir une certaine pression en faveur de la qualité du français écrit.

Par exemple, enlever un point par cinq fautes au 2e cycle, ou un point par dix fautes au 1er cycle ne pénaliserait pas les élèves outre mesure dans les autres matières, et cela aurait l'avantage de *signaler plus efficacement* les erreurs et d'inviter les élèves à en faire la correction.

Correction, voilà le grand mot ! L'enseignant a-t-il le temps de s'en préoccuper ? Ce que nous visons, c'est la correction **par l'élève.** Mais c'est à l'enseignant qu'il revient de la provoquer *en signalant toute erreur.* Une erreur devient un essai **si et seulement si** on a l'occasion de la corriger. Autrement, la valeur pédagogique de l'essai-erreur est à jamais perdue. Il faut donc non seulement signaler les erreurs mais fournir aux élèves l'occasion de les corriger. Notre analyse statistique a bien démontré qu'on ne pouvait pas être faible en français et fort dans les autres matières. Nous suggérons donc :

QU'ON ÉTABLISSE, DANS CHAQUE ÉCOLE, « UN BARÈME DE CORRECTION DU FRANÇAIS ÉCRIT POUR LES AUTRES MATIÈRES » QUI TIENNE COMPTE ET DE LA MATIÈRE ET DE L'ÉCHELON DANS LE CYCLE D'ÉTUDES.

Le français écrit et les programmes

Les nouveaux programmes de français mettent l'accent sur la production de textes par les élèves. Et, en ce qui a trait à l'orthographe d'usage et grammaticale, le *Guide pédagogique* pour le secondaire précise : « le but visé est de rendre l'élève capable de respecter les contraintes de l'orthographe d'usage et les règles de l'orthographe grammaticale *pour les mots qu'il écrit lors de la production de discours personnels*[2]. »

Nous sommes entièrement d'accord avec un tel objectif, parce qu'il est orienté vers un français concret, vivant et fondé sur les intérêts des élèves. Pour améliorer la qualité du français écrit, ce qu'il faut développer, ce n'est pas **la réflexion grammaticale,** mais **des réflexes d'utilisation.** La réflexion grammaticale, c'est une réflexion sur la langue et une telle réflexion ne nous apparaît pas adaptée au secondaire ; à cause du degré d'abstraction qu'elle suppose, la réflexion sur la langue ne nous semble possible qu'au cycle collégial ou universitaire. La réflexion sur la langue, en effet, c'est de la linguistique. C'est pourquoi au secondaire, à cause de l'âge des élèves, il faut développer au maximum les réflexes d'application des règles fondamentales plutôt que la réflexion sur ces règles.

---

2. M.E.Q., *Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle,* Québec, 1982, p. 37 ; souligné dans le texte.

Mais comment concilier production de textes et respect du code du français écrit ? Il s'agit là de deux activités bien différentes, bien qu'elles soient simultanées ou intégrées dans la pratique. La production d'un texte est une activité de **création**, ce que n'est pas le respect du code qui renvoie, lui, à des connaissances théoriques, à une activité mémorielle et à une activité de vérification ; la création fait appel à la liberté et à l'individualité tandis que le respect du code fait appel à des contraintes imposées par une volonté collective.

En conséquence, quand on demande à l'élève de produire un texte à caractère informatif, incitatif ou ludique, comme le suggèrent les programmes, que faut-il faire avec les erreurs en français écrit ?

À notre avis, lorsque l'activité a pour objectif la création, on ne devrait pas pénaliser **indûment** cette activité créatrice à partir de l'activité orthographique et grammaticale qui fait appel à d'autres types de mécanismes, à d'autres types de connaissances et à d'autres types d'habiletés. Face à un objectif de création, il faut évaluer **d'abord** la création : autrement on triche avec les objectifs et on n'encourage pas les élèves à développer leurs habiletés créatrices. D'autre part, étant donné l'intégration et la simultanéité des deux types d'activité, ce serait fuir le problème et nos responsabilités pédagogiques de ne considérer que la valeur créatrice sans se préoccuper du respect du code.

Sommes-nous devant un dilemme ? Nous ne le croyons pas. Quelle solution proposer ? Nous pensons qu'il faut d'abord distinguer entre les exercices de production et les exercices ou tests de français écrits comme tels.

Dans le cas d'un exercice de production :

NOUS SUGGÉRONS QUE LA PÉNALISATION MAXIMALE POUR LES ERREURS PAR RAPPORT AU CODE DU FRANÇAIS ÉCRIT SOIT DE 10 POINTS.

On objectera peut-être que ce n'est pas assez exigeant. Nous répondrons que cette exigence n'est même pas appliquée dans nombre de cégeps et d'universités ! En outre, dans tous les cas ou la production est l'objectif visé,

NOUS SUGGÉRONS QUE L'ÉLÈVE AIT LE DROIT D'UTILISER GRAMMAIRE ET DICTIONNAIRE, MÊME S'IL S'AGIT D'UN EXAMEN.

Dans le cas d'un exercice portant sur l'application du code comme tel :

NOUS SUGGÉRONS QU'ON UTILISE UN BARÈME PONDÉRÉ FONDÉ SUR LE PRINCIPE SUIVANT : LA PÉNALISATION EST ÉTABLIE EN FONCTION DE LA RÉGULARITÉ ET DE LA FRÉQUENCE DES PHÉNOMÈNES (voir notre schéma de la page 108).

Ainsi la pénalisation sera plus forte pour un phénomène régulier et de haute fréquence, mais plus faible pour un phénomène irrégulier et de basse féquence.

De plus, nous irions jusqu'à faire la proposition suivante :

TOUT TEST EN FRANÇAIS ÉCRIT DEVRAIT ÊTRE REMPLACÉ PAR DEUX TESTS : UN PREMIER TEST POUR LEQUEL L'ÉLÈVE PEUT UTILISER GRAMMAIRE ET DICTIONNAIRE ET UN DEUXIÈME TEST, PORTANT *SUR LES MÊMES PHÉNOMÈNES* MAIS AVEC *DES MOTS DIFFÉRENTS* ET POUR LEQUEL L'UTILISATION DE LA GRAMMAIRE ET DU DICTIONNAIRE NE SERAIT PAS PERMISE.

Le but de cette suggestion est d'habituer l'élève à la pratique des ouvrages de consultation. La qualité du français écrit, c'est aussi une question de vérification à partir d'ouvrages pertinents. Ici encore, on voudra peut-être soulever une objection, à savoir que la moyenne des résultats du premier test serait de 100 % ; nous ne le croyons pas, car la consultation d'une grammaire et d'un dictionnaire et l'application subséquente des règles ne sont pas des activités aussi simples qu'on serait porté à le croire. De plus, quel est le véritable objectif pédagogique d'un test de français : prendre l'élève en défaut ou l'aider à améliorer sa connaissance et sa maîtrise du code qui lui est imposé ?

Toutefois, on peut supposer que la moyenne des résultats des premiers tests aurait tendance à augmenter à mesure qu'augmenterait la compétence dans l'utilisation des ouvrages pertinents. Au moment où la moyenne des performances atteindrait au-delà de 90 %, il ne serait plus indiqué de tenir compte de tels résultats dans l'évaluation *sommative*, parce que l'objectif serait atteint. On peut définir ainsi cet objectif : la compétence à consulter une grammaire et un dictionnaire de façon à améliorer la qualité du français écrit. La performance *moyenne* serait l'indice de l'atteinte de l'objectif.

Il demeure qu'une telle performance moyenne ne pourrait être obtenue par l'ensemble des élèves qu'après quelques années à pratiquer le régime que nous suggérons : notre hypothèse est qu'il faudrait au moins deux ans. On pourrait donc expérimenter ce régime au cours des deux premières années du secondaire.

Une dernière suggestion : il est essentiel qu'une même grammaire soit utilisée dans toutes les écoles, comme **ouvrage de base** ; *Le bon usage* ou le *Précis* de Grevisse sont, encore aujourd'hui, les plus solides.

Il est évident, enfin, que nous privilégions un apprentissage du français écrit à travers les productions écrites plutôt qu'à travers des tests. Les tests devraient être utilisés surtout pour établir un diagnostic. Leur utilisation dans un but d'évaluation devrait être plus rare, parce qu'il y a toujours moyen de fabriquer un test qui aurait la qualité... ou le défaut de

« couler » à peu près tous les élèves et cela, à tous les cycles et à tous les échelons.

En somme, il faut multiplier les productions écrites et les lectures. Il faut faire appel à la création, à l'imagination et à des techniques de consultation plutôt qu'à la mémorisation : la pratique régulière de la rédaction et de la consultation parvient à faire **savoir par coeur** sans qu'on ait à **apprendre par coeur.**

L'un des problèmes est justement un problème de désir et donc de coeur : avant de savoir, il faut vouloir savoir. Il est trop facile de dire que les jeunes n'aiment pas le français. Nous, adultes, parents, avons-nous seulement le français assez à coeur pour **vouloir** le promouvoir ? Ce n'est pas du tout certain.

Le problème principal est cependant un problème de prise de conscience : aussi longtemps qu'on maintiendra cette croyance qu'il y a le français d'un côté et les autres disciplines de l'autre, on aura tendance à minimiser l'importance du français. On oublie alors qu'il ne s'agit pas d'abord du français pour lui-même, mais de la langue maternelle et que l'essentiel de l'apprentissage intellectuel n'a lieu et n'est réussi qu'à travers *sa* langue. Et pour l'instant, notre langue maternelle est encore le français, à ce qu'on sache !

On dit que la langue véhicule la pensée. Une pensée peut-elle exister sans langage ? C'est un problème théorique intéressant. Mais la question la plus importante ici ne porte pas sur l'existence de la pensée, mais sur sa manifestation. Or, le moyen le plus habituel, le plus simple et le plus fréquent pour la majorité des êtres humains de **manifester** leur pensée, c'est d'utiliser la langue. En conséquence et dans cette mesure, la pensée est fortement dépendante de l'expression linguistique.

On peut donc inférer de cela qu'apprendre à penser, c'est d'abord apprendre à s'exprimer dans sa langue maternelle.

C'est pourquoi, le célèbre aphorisme de Boileau :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
Et les mots pour le dire viennent aisément »,

... nous apparaît faux. On peut poser, au contraire, ce qui suit : lorsqu'on a trouvé les mots et la manière pour le dire — et pas toujours aisément — le concept est alors énoncé clairement, ce que nous pourrions exprimer ainsi :

Une fois trouvés les mots et la manière
Le concept vit dans toute sa lumière

Nous avons cherché, nous aussi, dans ce qui précède, les mots pour le dire : pour dire les faits plutôt que de nous scandaliser des faits, pour dire ce qu'on peut faire plutôt que de critiquer ce qu'on essaie de faire, et

surtout pour dire fermement qu'il faut cesser de dire pour commencer à faire.

Les universitaires disent que c'est la faute des professeurs du collégial qui disent que c'est plutôt la faute des professeurs du secondaire qui disent que c'est d'abord la faute des professeurs du primaire qui eux se retrouvent à se demander quoi dire pour répondre à tout ce qui se dit. On se contente de dire sans démontrer, c'est tellement plus aisé ! Cessons de dire « haro ! » ou de chercher quelque baudet à fouetter et passons à l'action, puisque nous avons les moyens d'améliorer la situation. Nous avons vu, en effet, que la très grande majorité des fautes était répartie dans quelques zones grises, une vingtaine peut-être.

Ces zones grises recouvrent : d'une part, des phénomènes réguliers en même temps que fréquents et, d'autre part, des phénomènes irréguliers mais à fréquence élevée. En s'attaquant d'abord à ces quelques zones grises, on améliorerait la qualité du français écrit au secondaire dans une proportion de 75 %, d'après nos analyses.

Les difficultés, nous l'avons vu, sont tellement bien délimitées qu'on peut espérer une forte amélioration du français écrit, à peu de frais malgré tout, si l'on veut bien s'en donner la peine et la patience. La peine et la patience. La peine et la patience de détecter tous ces petits cas-problèmes, de les signaler à l'élève et de transformer l'erreur, combien prévisible, en un nouvel essai vers la solution attendue. Cette patience est possible quand elle est fondée sur la prise de conscience de la primauté de la langue, dans toute sa richesse et sa complexité.

Résultats d'une toute nouvelle enquête

Au moment même où cet ouvrage était sous presse, nous apprenions les résultats d'une nouvelle enquête sur la qualité du français écrit au secondaire. Cette enquête, menée par la Direction de l'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec, sous la responsabilité de Lise Ouellet[3], a eu lieu en mai 1984, sur la base d'un échantillon aléatoire de 425 élèves, répartis dans tout le Québec.

Les responsables de l'enquête ont utilisé la grille de correction proposée dans le présent ouvrage, tout en l'adaptant. Fait intéressant, les résultats de cette nouvelle enquête confirment les nôtres.

---

3. Voir : Lise OUELLET, « Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves de 2e secondaire », *Vie pégagogique*, mars 1985, pp. 9 à 16.

En effet, le rapport de recherche[4] indique que les élèves de fin du 1er cycle (2e année du secondaire) font en moyenne 35 fautes par texte, sans compter les fautes de ponctuation (13 en moyenne par texte). D'après notre enquête, la moyenne d'erreurs par copie se situe autour de 33 pour le même échelon (2e du secondaire) et à 33,2 pour l'ensemble du 2e cycle. De plus, selon cette enquête toute récente, les erreurs se répartissent à peu près de la même façon que dans la nôtre et les principales « zones grises » correspondent à celles que nous avons identifiées.

Ces nouveaux résultats démontrent, de façon évidente, que la situation n'a guère changé en 10 ans et donnent une valeur, on ne peut plus actuelle, à nos conclusions.

---

4. Lise OUELLET, « Rapport concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au 1er cycle du secondaire », Rapport interne, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, Ministère de l'Éducation du Québec, mars 1985.

Annexes

Annexe A

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

1. NOM DE L'INSTITUTION
2. LOCALITÉ
3. NIVEAU SCOLAIRE
4. DOSSIER
5. NUMÉRO DU CANDIDAT, DE LA CANDIDATE
6. ÂGE
7. SEXE
8. LANGUE MATERNELLE
9. LANGUE USUELLE
10. LIEU DE NAISSANCE
11. ANNÉE DE NAISSANCE
12. LIEU DE RÉSIDENCE
13. PROFESSION DU PÈRE
14. OCCUPATION DU CANDIDAT, DE LA CANDIDATE
15. G.R. (1-2-3)
    (groupe de réussite)
16. M.G. (moyenne générale)

Annexe B

GRILLE PROPOSÉE POUR L'ANALYSE DU FRANÇAIS ÉCRIT

Orthographe : FO

FO1 = orthographe : lexèmes et radical des verbes
FO2 = majuscule à un nom commun
FO3 = majuscule absente (nom propre)
FO4 = homophonie entraînant confusion graphique
FO5 = graphème ajouté par influence de l'oral
(FCO1) → FO6 = majuscule après un point
(FCO2) → FO7 = liaison écrite
(nouvelle) → FO8 = signes mathématiques, erreur de symboles ($), etc.

Sémantique : FSÉ

FSÉ1 = incompatibilité
FSÉ2 = impropriété
FSÉ3 = pléonasme
FSÉ4 = québécisme incorrect
FSÉ5 = barbarisme

Syntaxe : FSY

FSY1 = absence de complément
FSY2 = emploi de la préposition
FSY3 = omission d'un élément
FSY4 = ordre des mots
FSY5 = emploi du substitut
FSY6 = construction de la phrase
FSY7 = emploi de la conjonction
FSY8 = emploi de l'adverbe

Grammaire et morphologie : FG

FG1 = emploi des temps
FG2 = emploi des modes
FG3 = accord du participe passé
FG4 = accord du verbe
FG5 = accord du nom
FG6 = accord du pronom
FG7 = accord de l'adjectif
FG8 = accord du déterminant
(FM1) → FG9 = emploi de l'auxiliaire
(FM2) → FG10 = barbarisme de conjugaison

Anglicismes : FA
FA1 = anglicisme sémantique
FA2 = anglicisme syntaxique
FA3 = autres

(Ponctuation : FP)

Symbole	Absence	Emploi au mauvais endroit
.	FP1	FP2
,	FP3	FP4
:	FP5	FP6
;	FP7	FP8
?	FP9	FP10
!	FP11	FP12
« »	FP13	FP14
— (de dialogue)	FP15	FP16
—	FP17	FP18
( )	FP19	FP20
...	FP21	FP22

Annexe C

LISTE DES QUÉBÉCISMES ACCEPTÉS ET DES QUÉBÉCISMES REJETÉS DANS L'ENQUÊTE

MISE EN GARDE :

Cette liste n'a aucun caractère normatif ou prescriptif. De plus, nous avons tenu compte du fait qu'il s'agit du cycle secondaire ; en conséquence, certains des termes qui ont été acceptés pour le secondaire ne le seraient pas pour les cycles collégial et universitaire. La sévérité — ou la souplesse — dans la correction doit varier en fonction de la progression dans les études, de la nature du texte et du type de destinataire. Bien sûr, cette liste ne renvoie qu'aux québécismes ou régionalismes relevés dans les textes de notre corpus.

Mots qui ont été acceptés :

achaler
adonner
Anglais (dans le sens de : « anglophone »)
aréna
balconville
balle molle
banc de neige
baveux
berlot / barlot
blé d'Inde
boucane (« fumée »)
camp (en bois rond)
campus
carnavaleux
chaud (« ivre »)
chaudière (« seau »)
chou de Siam (« rutabaga »)
coupe-vent
croche (« de travers »)
courailleur / -euse
doré (poisson)
écoeuranteries
encabaner
en-dedans (« prison »)
en moyen (« être en moyen » : avoir de l'argent)
épluchette
fin (« gentil »)
fifi (« homosexuel »)
joual (dans le sens de « façon de parler » seulement)
lunch (sens : goûter préparé d'avance : 1° pour une sortie, une excursion ou 2° pour le repas du midi pris à l'école)
luncher
magasinage
magasiner
motoneige
niaiseux / -euse
perchaude
porte (« portière »)
raquetteur
robineux
séraphin (« avare »)

se laisser (« se quitter » lors de fréquentations)
se tanner de
sucres (la saison des sucres)
tabagie (« endroit où l'on vend des tabacs »)
tanné
température (« temps », état de l'atmosphère)
traîne / traîne sauvage
traverse (la traverse de Lévis)
tuque

Expressions qui ont été acceptées :

ami de garçon
amie de fille
avoir de la misère à
avoir son voyage
cabane à sucre
ça fait ! (« ça suffit ! »)
ça (ne) me / nous dit pas de . . .
c'est de valeur !
dans l'ancien temps
de ce temps-ci
d'un bord puis de l'autre
d'une claque (sens : « d'un coup »)
en avoir plein le casque
en masse
être à la mode (« être dans le vent »)
être en air de
être parti (« être ailleurs » par suite d'une consommation d'alcool, de drogues, etc.)
être vite sur ses patins
fin de semaine
jouer aux fesses
machine à boules
monter dans (une région)
ne pas aimer la face de quelqu'un
par chez nous
petit blanc (« alcool à 90 degrés »)
petit suisse (« tamia rayé »)
petite mère (« jeune fille »)
poisson des chenaux
prendre son trou
prendre un coup

se caler
se passer un poignet
sur le pouce
tenir son bout
terrain de balle
tire d'érable
tour du chapeau (au hockey)
un mois/une semaine de temps
usé à la corde
virer une brosse

Mots qui ont été rejetés :

balanciner
bicycle à gazoline
chauffer (« conduire »)
chum
crisser (verbe formé à partir de *Christ*)
débarquer de (« s'enlever »)
efface
embarquer (« entrer », « monter »)
fesser
fille (« amie »)
glissade (« glissoire »)
gratte (« grattoir »)
griller (« bronzer »)
madame (« une madame »)
magané
marcher (« être d'accord, de connivence »)
marquer (« écrire »)
matante (« ma matante »)
pareil (sens : « quand même », à la fin d'un groupe de mots, d'une phrase)
pincer (« attraper », « prendre », « trouver »)
pogner/poigner
plote/plotte (« femme ou fille aux moeurs légères »)

Expressions qui ont été rejetées :

à matin
à place de
à planche
au bout/« au boutte » (c'est au boutte !)
c'est l'fun

dans le bout (« dans les environs »)
de même (« semblable »)
de mon goût (à mon goût)
donner un coup de gaz
du reculons (à reculons)
être pris du coeur
faire changement de
faire dur
fait que . . .
par bouts (« par moments »)
partir pour + infinitif
prendre une course
prendre une plonge
un coup . . . passé (une fois . . . passé)
un coup que
une couple/coupe (quelques-uns)
venir pour + infinitif

Annexe D

SPÉCIMENS:

CINQ TEXTES D'ÉLÈVES DANS LEUR VERSION INTÉGRALE

REMARQUE :

Pour chaque échelon, nous avons choisi un texte dont le nombre d'erreurs se situe dans la moyenne pour cet échelon. Il y a, certes, de meilleurs textes et il y en a de moins bons. Chaque spécimen renvoie donc à une performance moyenne.

Élève de 1re secondaire

La chasse est un sport que j'aime beaucoup, et aussi mon frère, mon père, mon oncle, le pratique car nous avons tous nos sports favoris. Un été que nous avions été nous promener dans un champ nous avions vu un voilier de canard et nous étion ému car par chez-nous (en ville) il y en a pas beaucoup. Nous gardons 3 canard et 4 poulet penday que nous aimons beaucoup et mon frère et ma Soeur vont voir les oeufs à chaque jour. J'aime bien l'école mais pas les devoirs. Mes professeurs sentendent très bien avec moi. J'ai toujours de bonne note, une moyen de 70 chaque trimestres. Pendant mes vacances j'aime pêcher et j'ai beaucoup attraper de poisson. L'été passer j'en ai attraper une bonne trentaine (Doré, Perchaude, Carpe, Gougon). L'été j'aime me reposé tranquillement au bord de la rivière en arrière de chez-nous. Les rats vienne rodé près de chez-nous, ils viennent voir les canard qui sont dans une cage. Ont leurs mets des trappes pour les avoir mais souvent nous échouons. Car certains rats sont rusés mais nous en avons attrapés plusieurs. Plu tard à seize ans j'aurais mon permis de conduire et dans mon jeep que j'aurai je serai content de le conduire. Je m'achèterai une gratte pour gratter notre cour et aller à l'école. Je serai en secondaire 5 l'orseque j'aurai ce que j'ai dit. J'ai un conte en Banque et je me ramasse de l'argent pour mon Jeep. Ma mère est bonne en tricot elle fait pas mal tous ce quelle veut. Madame je vous souhaite que vôtre projet se réalise. Bonne Chance !

Élève de 2e secondaire

Avez-vous vu le concour du plus bel homme ? il y avait quelques artistes dont un « stradinaire » (SOL). Il faisait un nouveau monologue sur la photographie qui était toujours aussi drôle et humouristique. Sol avait eu une idée geniale comme introduction de son monologue., Sol dans les jours environnent le concour donnaient un spectacle dans l'édificile a coté d'où eu lieu le concour du plus bel homme du Canada et comme entré sur la scène il fit semblant de savoir trompé d'endroit où donné son spectacle. Ce fut une surprise de le voir entré sur scène, et nous dans notre salon nous partimes à rire juste en le voyant aller et venir sur la scène. Le pauvre clown était tout époustoufler il faut le comprendre il ne savait même plus quoi dire. Alors tous a coup il dit qu es ce-que je vais faire, je n'ai rien à faire parce que je ne sais rien faire, mais après plusieurs phrases comiques et drôles il nous donnait comme conclusion qu'il voulait devenir photographe pour photographier des « art-tristes coucher « sur le loin » mais « belle belle » à faible sortir le petit oiseau. Mais je ne vais pas vous contez tous le monologue mais plutot le plus drôle (la sortie), il dit qu'il voulait photographier l'escalier où il voyait descendre les plus bels hommes alors il dit pauvre escalier tout le monde de descende « dans le sens de couler » et moi je vais te monter, et on le vit disparaître dans le haut de l'escalier.

Élève du 3e secondaire

Je voudrais parler des jeune aujourd'hui. Premierement les jeunes qu'est-ce-que c'est des tireur de joint (drogue) ou des élèves modele des années 30 — ou ben 60 —. Aujourd'hui Je ne voudrais pas mettre cela sur les parent mais les parents ou presque tout les parent. La majorité nous traite et pense qu on est des salaud ou bien des drogués. Je le dit franchement aujourd'hui les jeunes on un esprist de revolte c'est sur pas a cause des parent mais surtout comment le monde vie. Mais on est aussi humain on voudrait changer le monde mais cela n'est pas possible pour l'instant. On voit un jeune dans la rue ou bien paurvre coucher dans la rue on va l'aider tout depend du gars mais on fond de nous même on voudrais l aide mais on dirait qu'une main a . . . l en empêche qui nous pousse en dehors du secteur du jeune. Les jeune sont dans la Drogue oui mais pas tout les jeunes. se sont quel que uns qui fume et qui met cela leur mauvaise reputation sur les dos des jeunes et tout le monde pense meme le jeune que si qu'elqu'un a les cheveux long il est un drogue. Il y a toujou des barbu mais il faut pas s en occuper jusqua ce qu'il vienne se meller de tes affaire personnel. Si il est baveu c'est peu etre a cause du climat ou il a vécu mais c est peut être le garcon ou la fille la ou le plus confiant, il y a aussi un coeur

ce garcon ou fille làs. il ne faut jamais dire notre idee selon les habit que des gens porte selon la premiere expression car ca peut faire mal a beaucoup de jeune ou aussi des personnes plus vielles(es).

Élève de 4e secondaire

Jonathan Livistone le goéland. C'est un goéland qui ne voulait pas rester au même point que tout les autres. Il voulait évoluer et il voulait aussi apprendre de nouvelle manière de voler. Hors un jour ou il faisait beaucoup d'essais pour trouver des reponses aux questions qu'il se pausait sur la manière de voler. Il fut appeler par le grand conseil. Après cette réunion il fut exclu de la communauté où il vivait. Il s'en alla à quelque kilomètre de là pour mieux se pratiquer dans ses apprentissages de vols. Puis un bon matin deux goelands le suiverent. Jonathan qui voulait leurs montrer la manière qui volait. Il commença à faire toute sorte de figures et les deux goélands le suivèrent et firent les même figures que Jonathan. Les deux goélands ont parlé avec Jonathan et il l'on emmené dans un endroit meilleur que celui où vivait Jonathan. A cette endroit Jonathan apprit plusieurs autres choses. Il apprit de l'ancien que les os et la chair n'est que le fruit de notre immagination. Un peu après que Jonathan ai appris ça le vieux de la communauté Chaing mourut. Alors Jonathan décida de retourner sur la terre, afin d'aider les jeunes comme lui qui voulait évoluer. Il retourna sur la terre il a rencontré un autre jeune goéland qui s'avait fait exclu lui aussi de la communauté. Alors Jonathan alla lui parlé. Il lui montra comment voler de différentes manières. Alors Jonathan et son ami retourna la communauté. Il fut très mal reçu. Après plusieurs jours tout les goélands se mirent avec Jonathan. C'est un livre très beau à lire, mais il a un message qu'il faut retenir. C'est que : "Le corps n'est que le fruit de notre immagination.

Élève de 5e secondaire

En ce lundi matin ensoleillé, je vais vous parler du Carnaval. Pour ceux qui ne sont jamais venus au Carnaval de Québec, on peut dire qu'ils ont manqué quelque chose. Chaque année les québécois et touristes répondent favorablement aux activités carnavalesques. La parade de la basse-ville même si elle attire moins de monde que celle de la haute-ville est le deuxième grand rassemblement des carnavaleux ; le premier étant bien sûr, l'ouverture du carnaval et le couronnement de la reine. Le tournoi international de hockey pee-wee ne cesse d'attirer les foules d'année en année. La rue Ste-Thérèse, surnommée la rue du carnaval à cause de ses nombreux monuments de glace contribue largement au réjouissement des touristes et québécois. Le palais de glace, même si ce

n'est pas un « château », est vraiment agréable à regarder. Avez-vous le goût d'une bonne grosse pizza américaine? Si oui, allez la trouver, je devrais même dire aller la chercher parce qu'elle est rare dans le bout. La plupart des pizzas qu'ils nous servent, les gros italiens qui se pensent les fondateurs des "pizzerias" et les autres (faut-il les nommer) je disais donc que leurs maudites pizzas sont pas mangeables. C'est vrai, plus ça va moins qu'il y a de pepperoni et tout cela et en plus elle goûte ce à quoi elle ressemble ; un fond de poubelle. Je vous vois grimaçant devant une belle grosse pizza dite la meilleure en ville. Comme celle que j'ai fait venir une fois. Un p'tit gars arrive sans dire le prix de la facture, il ne peut pas la voir il a les cheveux dans la face et vous donne votre pizza après qu'il ait calculé combien il venait d'avoir de pourboire. Là vous vous en emparez, vous la regardez à travers la boîte et vous la voyez encore fumente, vous la souhaitez meilleure que la semaine passée. Maintenant c'est le grand coup, cous arrachez le couvercle et à votre grande stupéfaction, elle est là mais pire que ça, elle est froide et semble préparée depuis des semaines. Là vous êtes prêts à descendre les saints du ciel tout en la mettant dans le fourneau et en regrettant d'avoir donné tant de pourboire au livreur. Lorsqu'elle est un peu plus chaude, vous la retirez du four et vous l'attaquez non sans arrière-pensée. Vous tentez de lui trouver quelque chose de bon, mais il n'y a rien à faire c'est vraiment écoeurant. Les p'tits bains de vapeur qui vous attendaient sous le peperoni ne sont plus qu'un vieux nuage de grosse boucane noire. Bon appétit!

Bibliographie

I : Références bibliographiques

AMYOT, Michel, « La maîtrise du français écrit : oui ou non, l'ordinateur le fera-t-il à ma place ? » , conférence prononcée au cégep de Rivière-du-Loup, le 6 mars 1984, 17 p.

BÉDARD, Édith, *La qualité de la langue : survol des préoccupations récentes*, document préparatoire au colloque « La qualité de la langue... après la loi 101 », Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1979, 60 p.

BESCHERELLE, Louis-Nicolas, *Le nouveau Bescherelle : 1. L'art de conjuguer. Dictionnaire de 12 000 verbes*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1980, 158 p.

BIBEAU, Gilles, Louis DOUCET, Jean-Claude POIRIER, et Michel VERMETTE, Michel, *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*, Montréal, cégep de Maisonneuve, mars 1975, 168 p.

BUREAU, Conrad, « Les études supérieures en français au Québec », *L'éducation et le français au Québec* (Actes du congrès « Langue et Société au Québec, tome IV), Québec, Éditeur officiel, 1984, pp. 165-174.

BUREAU, Conrad, *Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval*, Québec, 1976, 90 p.

COLPRON, Gilles, *Les anglicismes au Québec*, Montréal, Beauchemin, 1970, 247 p.

DAGENAIS, Gérard, *Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada*, Québec - Montréal, Éditions Pédagogia, 1967, 679 p.

DARBELNET, Jean, « Aréna — Patinoire », *Bulletin de terminologie de l'Université Laval*, n° 49, février 1983.

GREVISSE, Maurice, *Le bon usage*, 11e édition révue, Paris-Gembloux, J. Duculot, 1980, 1 519 p.

MARTINET, André et Henriette WALTER, *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris, France-Expansion, 1973, 932 p.

MARTINET, André, « Pour une description dynamique des langues », *Langues et linguistique*, n° 8, tome 2, 1982, pp. 175-191.

M.E.Q., *Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle*, Québec, M.E.Q., 1982, 188 p. (n° 16-3413).

OUELLET, Lise, « Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves du 2e secondaire », *Vie pédagogique*, mars 1985, pp. 9 à 16.

PETITJEAN, Gérard, « Rentrée. Les jeunes ne savent plus rien ! », *Le Nouvel Observateur*, 9 septembre 1983, pp. 36-41.

PRIESTLEY, F.E.L. et Harvey KERPNECK, *Undergraduate English Studies in Canada*, Toronto, Acute, 1976, 111 p.

ROBERT, Paul, *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Société du Nouveau Littré, 1976, 1 971 p.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1968, 331 p.

SCULLY, Malcolm G., "The 'Literacy Panic' Revisited : Writing Begins to Mature as an Academic Field", *The Chronicle of Higher Education*, June 22, 1981, pp. 3-4.

WEBSTER, Noah, *Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language*, unabridged, Second Edition, Collins World, 1978, 2 129 p.

II : Ouvrages consultés pour l'étude des québécismes

BARBEAU, Victor, *Le français du Canada*, nouvelle édition revue et considérablement augmentée, Ottawa, Garneau, 1970, 303 p.

BÉLISLE, Louis-A., *Dictionnaire nord-américain de la langue française au Canada*, Montréal, Beauchemin, 1979, 1 196 p.

BERGERON, Léandre, *Dictionnaire de la langue québécoise*, Montréal, Léandre Bergeron VLB Éditeur, 1980, 574 p.

COLPRON, Gilles, *Les anglicismes au Québec*, Montréal, Beauchemin, 1970, 247 p.

DAGENAIS, Gérard, *Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada*, Québec-Montréal, Éditions Pedagogia, 1967, 679 p.

DAVAU, Maurice et col., *Dictionnaire du français vivant*, nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Bordas, 1979, 1 344 p.

DESRUISSEAUX, Pierre, *Le livre des expressions québécoises*, ville La Salle, Québec, Éditions Hurtubise HMH, 1979, 278 p.

DIONNE, Narcisse-E., *Le parler populaire des Canadiens-français*, Québec, PUL, 1974, 671 p.
(Reproduction de l'édition originale 1909).

DUBOIS, Jean, *Lexis. Larousse de la langue française*, Paris, Librairie Larousse, 1979, 2 109 p.

DUNN, Oscar, *Glossaire franco-canadien*, Québec, PUL, 1976, 196 p.
(Réimpression de l'édition originale de 1880).

ROBERT, Paul, *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Société du Nouveau Littré, 1976, 1 969 p.

ROGERS, David, *Dictionnaire de la langue québécoise rurale*, Montréal, VLB Éditeur, 1977, 246 p.

SOCIÉTÉ du parler français au Canada, *Glossaire du parler français au Canada*, Québec, PUL, 1968, 709 p.

TURENNE, Augustin, *Petit dictionnaire du « joual » au français*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1962, 93 p.

Des recherches complémentaires ont dû être poursuivies dans beaucoup d'autres ouvrages, notamment :

BÉLANGER, Henri, *Place à l'homme. Éloge du français québécois*, Montréal, Éditions Hurtubise, HMH, 1972, 254 p.

CHAREST, Gilles, *Le livre des sacres et blasphèmes québécois*, Montréal, L'Aurore, 1974, 123 p.

JEAN-FERDINAND, Frère, *Refrancisons-nous*, 3e éd., s. l., s. éd., 1951, 143 p.

LEBLANC, Bertrand, B., *Moi, Ovide Leblanc, j'ai pour mon dire*, Montréal, Leméac, 1976, 239 p.

MARTIN, Ernest, *Le français des Canadiens est-il un patois ?* Québec, L'Action catholique, 1934, 143 p.

RABOTIN, Maurice, *Le vocabulaire politique socio-ethnique à Montréal de 1839 à 1842*, Ottawa, Marcel Didier (Canada), 1975, 122 p.

VINAY, Jean-Paul et col., *Dictionnaire canadien/The Canadian Dictionary*, Montréal, University of Montreal, 1962, 861 p.

Liste des publications du Conseil de la langue française

Dossiers du Conseil de la langue française

1. RÉDACTION DES LOIS. rendez-vous du droit et de la culture
(Michel Sparer et Wallace Schwab)

2. LANGAGE ET SYSTÈME DES LOIS. analyse critique du cadre législatif d'une institution administrative québécoise (projet MOREL : rapport final)
(Pierre Issalys)

3. LA SITUATION LINGUISTIQUE DANS LES ECOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES. 1971-72 à 1978-79
(Claude St-Germain)

4. LE QUEBEC ANGLOPHONE HORS DE LA REGION DE MONTREAL DANS LES ANNEES SOIXANTE-DIX. evolution sociodémographique
(Gary Caldwell)

4.(a) ANGLOPHONE QUEBEC OUTSIDE OF THE MONTREAL AREA IN THE SEVENTIES. Sociodemographic evolution. Summary
(Gary Caldwell)

4.(b) LE QUEBEC ANGLOPHONE HORS DE LA REGION DE MONTREAL DANS LES ANNÉES SOIXANTE-DIX. évolution sociodémographique. synthèse
(Gary Caldwell)

5. LE FRANÇAIS, LANGUE DES COMMERCES ET DES SERVICES PUBLICS. Le point de vue de la clientèle
(Sylvie Beauchamp-Achim, Pierre Bouchard)

6. ATTRIBUTS LINGUISTIQUES ET DISPARITES DE REVENU AU SEIN DE LA MAIN-D'OEUVRE HAUTEMENT QUALIFIÉE DU QUEBEC
(Robert Lacroix, François Vaillancourt)

7. LES LOCUTIONS LATINES ET LE DROIT POSITIF QUÉBÉCOIS. nomenclature des usages de la jurisprudence
(Wallace Schwab, Roch Pagé)

8. LES REVENUS ET LA LANGUE AU QUÉBEC (1970-1978)
(Robert Lacroix, François Vaillancourt)

9. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME I
Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V
(Édith Bédard, Daniel Monnier)

10. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME II
Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II
(Pierre Georgeault)

11. LE FRANÇAIS ET LES MÉDIAS. Les habitudes des Québécois
(Sylvie Beauchamp, Pierre Bouchard)

12. LES RÉPERCUSSIONS CULTURELLES DE L'INFORMATISATION AU QUÉBEC
(Jean Goulet)

13. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME III
Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4e et 5e secondaire et en 1re et 2e collégial
(Uli Locher en collaboration avec Mélanie Lange et Pierre Georgeault)

14. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME IV
Étude comparative du vécu et de la perception du fait français dans des écoles françaises et anglaises
(Uli Locher en collaboration avec Mélanie Lange et Pierre Georgeault)

15. L'USAGE DU FRANÇAIS AU TRAVAIL
(Daniel Monnier)

16. DROIT, INFORMATIQUE ET TRADUCTION
L'expérience de la Communauté économique européenne
La puce et le dragon à sept langues
(Hélène Bauer-Bernet)

17. LES TROIS ÉTATS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU QUÉBEC
D'une société traduite à une société d'expression
(Jean-Claude Gémar)

18. LA LANGUE DE LA PUBLICITÉ DES CHAÎNES D'ALIMENTATION
Étude sur la qualité de la langue et sur l'implantation terminologique
(Jacques Maurais)

19. L'APPARTENANCE DES ENTREPRISES: LE CAS DU QUÉBEC EN 1978
(André Raynauld et François Vaillancourt)

20. LA LANGUE DES ANIMATEURS DE LA RADIO ET DE LA TÉLÉVISION FRANCOPHONES AU QUÉBEC
Deux études
(Édith Bédard et Claude Rochette)
(Sorécom inc. avec la collaboration d'Édith Bédard et de Pierre Georgeault)

21. LES ANGLICISMES DANS LE DROIT POSITIF QUÉBÉCOIS
(Wallace Schwab)

22. LES DROITS LINGUISTIQUES DES IMMIGRANTS
(Albert Verdoodt)
Conseil de la langue française et Institut Jules Destrée a.s.b.l.

23. DÉCIDEURS ET GESTIONNAIRES
Étude sur la direction et l'encadrement des secteurs privé et public
(Arnaud Sales et Noël Bélanger)

24. LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES AU COURS DES ANNÉES 70
(Louise Sylvain, Louise Laforce, Claude Trottier, Alain Massot et Pierre Georgeault)

Liste des publications du Conseil de la langue française

Documentation du Conseil de la langue française

1. L'ÉMIGRATION DES QUÉBÉCOIS AUX ÉTATS-UNIS DE 1840 À 1930
(Yolande Lavoie)

2. LA POPULATION DU QUÉBEC, bibliographie démographique
(Louis Duchesne, Conrad Sabourin, Suzanne Messier)

3. Actes du colloque «LA QUALITÉ DE LA LANGUE APRÈS LA LOI 101»
(Colligés par Édith Bédard)

4. JULES FOURNIER, biographie et textes choisis
(Alonzo Le Blanc)

5. LA SITUATION DÉMOLINGUISTIQUE ET LA CHARTE DE LA LANGUE FRANÇAISE
(Textes colligés par Michel Amyot)

6. LA LÉGISLATION LINGUISTIQUE FÉDÉRALE
(Réjean M. Patry)

7. LES DROITS LINGUISTIQUES DES ACADIENS DU NOUVEAU-BRUNSWICK
(Gérard I. Snow)

8. LE STATUT JURIDIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN FRANCE
(Me Richard Grau)

9. Actes du colloque «LES FRANÇAIS RÉGIONAUX»
(Colligés par Henriette Dupuis en collaboration avec Stéphane Tackels et Marguerite Montreuil)

10. LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE
(Catherine Lengyel et Dominic Watson)

Actes du colloque international «L'AVENIR DU FRANÇAIS DANS LES PUBLICATIONS ET LES COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES»

11. Volume I: LES CONFÉRENCES ET LES COMMUNICATIONS
(Textes colligés par Gérard Lapointe)

12. Volume II : L'AVENIR DU FRANÇAIS DANS LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE. Un défi aux *chercheurs* francophones ou aux *francophones* chercheurs
(Maurice Mercier)

13. Volume III : Les études et les recherches sur l'avenir du français scientifique (partie I)

Le point de vue de chercheurs sur le français, langue scientifique (partie II)
(Textes colligés par Gérard Lapointe)

14. DOUZE ESSAIS SUR L'AVENIR DU FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Louise Blanchard, Charles Castonguay, Andrée Ferretti, Andrée Fortin, André Gaulin, Jacques Grand'Maison, Louis-Philippe Hébert, Jean Marcel, Jean Larose, Lise Noël, Madeleine Ouellette-Michalska, Arthur Tremblay).

15. LE DROIT DES LANGUES EN SUISSE
(François Dessemontet)

16. Actes du colloque « TRADUCTION ET QUALITÉ DE LANGUE »
(Conseil de la langue française et Société des traducteurs du Québec)

17. LA POLITIQUE DES NATIONALITÉS DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE
(Richard Poulin)

18. LES LANGUES ET LES CULTURES MINORITAIRES EN FRANCE
Une approche juridique contemporaine
(Richard Grau)

19. LE FRANÇAIS ÉCRIT AU SECONDAIRE
Une enquête et ses implications pédagogiques
(Conrad Bureau)

20. ÉCONOMIE ET LANGUE
Recueil de textes
(Colligés par François Vaillancourt avec la collaboration de Conrad Sabourin)

Hors collections

LA QUALITÉ DE LA LANGUE, survol des préoccupations récentes
(Édith Bédard)

LANGAGE DU DROIT ET TRADUCTION
Essais de jurilinguistique
THE LANGUAGE OF THE LAW AND TRANSLATION
Essays on jurilinguistics
(Collectif réalisé sous la direction de Jean-Claude Gémar)
Publié en coédition avec Linguatech

LA NORME LINGUISTIQUE
(Collectif réalisé sous la direction de Édith Bédard et Jacques Maurais)
Publié avec la collaboration de la Direction générale des publications gouvernementales et des Éditions Le Robert

Actes du congrès «LANGUE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC»

Tome I : LES ACTIVITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Michel Amyot)

Tome II : LE STATUT CULTUREL DU FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Michel Amyot et Gilles Bibeau)

Tome III : LES OEUVRES DE CRÉATION ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Irène Belleau et Gilles Dorion)

Tome IV : L'ÉDUCATION ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Gilles Bibeau)

CET OUVRAGE est le résultat d'une enquête sur la qualité du français écrit au cycle secondaire, dans la région de Québec.

Il dépasse les cadres du rapport d'enquête habituel. Il insiste, en effet, sur l'attitude positive qu'il faut développer envers le français comme outil nécessaire d'expression de la pensée; il insiste également sur les implications pédagogiques qu'on peut ou qu'on doit tirer des données statistiques et de l'inventaire des faits de langue observés dans les textes des élèves. L'ouvrage s'achève sur des propositions concrètes pour l'amélioration de la qualité du français écrit.

Le fait dominant établi par cette analyse est que la plupart des erreurs – ou cas de non-conformité – renvoient, non pas d'abord aux phénomènes linguistiques d'exception, mais bien aux phénomènes... les plus réguliers et les plus fréquents de la langue de tous les jours. La méthode adoptée permet ainsi de délimiter les «zones grises» réelles et de trouver, par la suite, des solutions appropriées.

Conrad Bureau

Professeur titulaire au Département de langues et linguistique de l'Université Laval, il a également enseigné au primaire, au secondaire, au collégial et au niveau de l'éducation permanente. Il est détenteur d'un Baccalauréat en pédagogie (Université de Montréal), d'une Licence ès lettres (Université de Montréal) et d'un Doctorat de 3e cycle en linguistique (Université de Provence).

Conseil de la langue française